交通バリアフリー教育の内容の選定と方法の開発

報告書

平成16年5月

財団法人 国際交通安全学会
IATSS
International Association of Traffic and Safety Sciences

ま　え　が　き

障害者の交通安全を確保するためには、①障害者の円滑な移動のためのバリアのない物理的な環境、②障害者に対する誤解や偏見のない「こころのバリアフリー」を目指した交通バリアフリー教育の普及、③障害者自身がこの複雑な交通社会の中で生き残っていく能力を備えることができることを目標にした交通サバイバル教育、④障害者の不便を解消するための障害支援機器の開発と普及の４つが必要である。

最近では、①の物理的なバリアフリーを求める研究や活動が非常に盛んに行われるようになってきた。国際交通安全学会においても、高齢者、視覚障害者、車いす使用者などのバリアフリーの交通環境を実現するための研究と活動が進められてきている。また、④の障害支援機器の開発についても日本の技術力の高さを背景にして積極的に取り組まれている。

しかし、②の交通バリアフリーの視点、すなわち歩行者としての、自転車利用者としての、ライダーとしての、ドライバーとしての一般市民が、障害者の交通安全を守るために具体的にどのように取り組めばよいかについての視点が定着しているとは言いがたい。それはひとえに、教育されていないからに尽きるのである。これまでの日本の障害理解教育は、具体的な内容を取りあげるのではなく、「思いやりの気持ちを育てる」という抽象的な目標を設定して進めてきた。その結果、一般市民は、障害者が交通場面で何に困っているかを知らず、またどのようなニーズを障害者が持っているのかについて認識できず、さらに自分たちがどのように支援することで障害者のQOLを向上させることができるのかという視点持てないのである。

私たちは「真の障害理解は交通バリアフリー教育から」という考えのもとで、具体的な交通場面においてバリアフリーの考え方を学習することこそが、心のバリアフリーを進める大きな原動力になるとして、今回のプロジェクト研究に取り組むことになった。学校教育や教習所教育、企業教育における交通バリアフリー教育の内容はどうあるべきかについて明確な回答を出すことを目指して、１年間精力的に活動し、ある程度の成果をあげることができた。

この研究の成果によって、学校教育における障害者の取りあげられ方が変わり、また教習所教育に交通バリアフリーの教育内容が加わり、さらに企業内のドライバー教育においても障害者の交通問題が話題になることを祈っている。そして、そのために、求めがあればどこに行って研究の内容を説明することも厭わないつもりである。是非、私たちに対してリクエストをしていただくことを希望している。

徳　田　克　己

研究委員会の構成

P　　L	：	徳　田　克　己	（筑波大学看護科学系教授）
メンバー	：	新　井　邦二郎	（筑波大学心理学系教授）
		松　村　みち子	（タウンクリエイター代表）
		喜美候部　浩二	（ツインリンクもてぎ 安全教育センター所長）
		鵜　木　ゆみこ	（本田技研工業広報部）
		水　野　智　美	（桜花学園大学人文学部助教授）
事　務　局	：	奈良坂　　伸	（国際交通安全学会）
		黄金井　幹　夫	（国際交通安全学会）
研究協力者	：	西　館　有　沙	（健康科学大学健康科学部助手）
		石　上　智　美	（健康科学大学健康科学部助手）
		小　野　聡　子	（筑波大学大学院博士課程院生）

目　　次

まえがき

第１章　問題の所在と目的（徳田）
第１節　障害者、高齢者を取り巻く交通環境 …… 1
第２節　交通バリアフリーのための法律の制定状況 …… 2
第３節　交通バリアフリー研究の課題 …… 3
第４節　交通バリアフリー教育の必要性 …… 6
第５節　障害理解教育としての交通バリアフリー教育 …… 8
第６節　本研究の目的 …… 11

第２章　研究１：学校及び教習所で用いられている教科書・教材における障害の扱われ方（水野）
第１節　目　的 …… 12
第２節　小学校及び中学校の検定済教科書の分析 …… 12
第３節　小学校及び中学校の道徳副読本の分析 …… 47
第４節　教習所の教本の分析 …… 68

第３章　研究２：交通バリアフリーに関する教育経験（徳田）
第１節　目　的 …… 76
第２節　小学校教師に対する質問紙調査 …… 76
第３節　中学校教師に対する質問紙調査 …… 85

第４章　研究３：交通バリアフリー教育の実態
第１節　目　的（徳田）…… 93
第２節　教習所指導員に対する質問紙調査（徳田）…… 93
第３節　企業に対するヒアリング調査（徳田）…… 101
第４節　タクシー会社に対するヒアリング調査（松村）…… 103
第５節　交通安全の普及協会に対するヒアリング調査（松村）…… 103
第６節　知的障害養護学校に対するヒアリング調査（水野）…… 104

第５章　研究４：交通バリアフリー教育の実践例（松村）
第１節　三重県鈴鹿市立旭が丘小学校での障害理解の授業の実施 …… 106
第２節　北海道江別市立中央小学校での総合的な学習の時間における取り組み …… 108

第６章　研究５：交通バリアフリーについての一般市民の認識（徳田）
第１節　目　的 …… 112
第２節　小学生に対する質問紙調査 …… 112

第３節　中学生に対する質問紙調査 …… 125
第４節　一般ドライバーに対する質問紙調査 …… 135
第５節　プロドライバーに対する質問紙調査 …… 151
第６節　小学生・中学生及びドライバーの認識の比較 …… 164

第７章　総括（新井）
第１節　結果のまとめ …… 167
第２節　総合的考察 …… 171
第３節　今後の課題 …… 174

引用文献（徳田）…… 175
参考文献（徳田）…… 177

資　料（徳田）…… 181

第１章　問題の所在と目的

第１節　障害者、高齢者を取り巻く交通環境

日本の身体障害児・者の総数は平成13年現在で333万人であり、このうち、18歳以上の在宅者が98％（325万人）を占めている（厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部「平成13年身体障害者実態調査」より）。また、在宅者のうち、障害等級が１級または２級である者が４割以上を占め、重複障害者は５％を超えている。さらに、在宅者の半数以上が65歳を超える高齢者である。このように、身体障害者は障害の重度・重複化、高齢化の傾向にあるものの、地域社会で生活する者が非常に多い。

近年は、障害者の権利が制度的に保障され、社会全体に共生やノーマライゼーションといった理念が広まりつつある。それにともなって、障害者が通勤や通学、買い物などのために街に出て行く機会が増え、障害者の活躍の場は急速な広がりをみせている。これにともなって、段差にはスロープが設置され、歩道には点字ブロックが敷設されるなど、さまざまなところでバリアフリー化が進められている。また、新設される施設についてはユニバーサルデザインの設計が取り入れられるようになってきている。

しかしながら一方で、既存のバリアフリー施設・設備の設置のされ方に誤りがあったり、破損や故障があって使い物にならなかったり、市民の理解を得られていないために有効に機能していなかったりといった問題が新たに生じている。たとえば、階段の手前の警告ブロックが敷設されるべき箇所に、誤って誘導ブロックが敷設されている場所がある。また、点字ブロックが破損している箇所があり、視覚障害者が破損部分に足や白杖を引っかけて転倒する、高齢者が足を引っかけて転倒する、車いす使用者のキャスターが引っかかったりはまったりして動けなくなるなどの問題が生じている。さらに、スロープの出入口に自転車が停められており、車いす使用者がスロープを使えないといったように、せっかくの設備が使えなくなっている場合がある。

このように、物理的かつ社会的にバリアフリー化が進む現在においても、障害者は、日常生活のさまざまな場面で安全かつ快適な移動を妨げられており、移動時に多くのストレスを感じている。

障害者の感じるバリアにはさまざまなものがあるが、次の４つに分類される。

①物理的なバリア

歩道の段差や階段、急勾配のスロープなど、物理的な要因によって障害者の移動が阻害されている状態を指す。

②心理的なバリア

障害者や高齢者のことをよく知らない、あるいは知ろうとしない、知っていても理解しようとしないために、対等な「ひとりの人間」として付き合えない状態を指す。また、「障害者は○○だ」（例：障害者はかわいそうな人だ）と誤って、あるいは偏って認識している場合も心理的なバリアに含まれる。

③情報のバリア

視覚障害や聴覚障害などがあるために必要な情報が得られない状態を指す。知的障害があるために与えられている情報が理解できない場合や、車いすに乗っているために高い位置に設置された看板の情報が得られない場合も含まれる。

④制度的なバリア

障害があることを理由に、制度的な制限を受けることを言う。たとえば、肢体不自由者が免許を取得する際に運転免許の重量制限を受けることなどが挙げられる。障害があることによって制約を受ける規定は欠格条項と呼ばれ、その廃止や改正が求められている。

乗り物交通上あるいは道路交通上において、物理的バリアや心理的バリアなどが原因となって移動に支障をきたすことがある者を総称して交通障害者と

呼ぶ（徳田・松村・鶴賀・水野，2002)。具体的には、肢体不自由者、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、高齢者、妊婦、ベビーカーを使用する者、幼児などが挙げられる。

交通障害者が感じる乗り物交通上のバリアとは、駅構内あるいは空港内の移動、乗車券の購入、改札口の通過、乗り物への乗車といった、乗り物を利用する上で必要な諸動作に困難が生じる状態を指す。

一方、道路交通において感じるバリアには、歩行者として感じるバリアと、車の運転者（以下、ドライバー）として感じるバリアがある。歩行者として感じるバリアには、歩道の看板や自転車、車いすでは越えられない段差などの物理的バリア、通行人の視線などの心理的バリア、標識の情報を入手できないといった情報のバリアがある。これらのバリアの中には、歩道上の障害物にぶつかる、歩道を障害物でふさがれたために車道を通行するなど、けがや事故の危険性を含んでいるものがある。また、ドライバーとして感じるバリアには、障害者用駐車スペースが適正に利用できないこと、駐車場や高速道路の発券機の位置が高くて届かないことなどがある。

快適な移動は充実した生活を実現するために必要な手段であるだけに、移動環境の改善は、交通障害者から強く求められている課題である。特に、交通障害者が歩行者として単独移動する際には、事故の危険性を感じる場面が多くある。また、乗り物交通のようにいつでもその交通機関の職員がかけつけてくれる状況にないため、道路交通においては障害者が不安や心細さを感じる場面が多い。道路交通における移動環境の整備は障害者が安心して移動できる環境を実現するためになくてはならない課題なのである。

したがって、本研究では道路交通における交通バリアフリーについて扱うこととした。また、本研究において対象とする交通障害者は道路交通において多くのバリアを感じている視覚障害者及び車いす使用者としたが、一部の調査には、近年の急速な高齢化によって増加している歩行に支障のある高齢者を加えた。

第２節　交通バリアフリーのための法律の制定状況

日本において、現在までに制定された交通バリアフリーに関する主な施策・法律としては、「障害者プランーノーマライゼーション７か年戦略ー」、「高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律」がある。

１．障害者プランーノーマライゼーション７か年戦略ー

平成７年に「障害者対策に関する新長期計画」の具体化を図るために策定されたのが「障害者プランーノーマライゼーション７か年戦略ー」（通称、障害者プラン）である。障害者プランはリハビリテーションとノーマライゼーションの理念をふまえ、７つの視点から施策の重点的な推進を図るとされている。この中に設定された「バリアフリー化を促進するために」、「心のバリアを取り除くために」の内容を以下に示した。

○バリアフリー化を促進するために

障害者の活動の場を拡げ、自由な社会参加が可能となる社会にしていくため、道路、駅、建物等生活環境面での物理的な障壁の除去への積極的な取組み

・車いすがすれ違える幅の広い歩道の整備
・公共交通ターミナルにおけるバリアフリー化の促進
・高速道路等のSA・PA及び「道の駅」における障害者への配慮
・公共性の高い民間建築物、官庁施設のバリアフリー化の推進　　等

○心のバリアを取り除くために

ボランティア活動等を通じた障害者との交流、様々な機会を通じた啓発・広報の展開等による障害及び障害者についての国民の理解の増進

・交流教育の推進
・ボランティア活動の振興

・精神障害者についての社会的な誤解や偏見の是正等

2．高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律

平成12年に「高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律」（通称、交通バリアフリー法）が制定された。この法律は「高齢者、身体障害者等の自立した日常生活及び社会生活を確保することの重要性が増大していることにかんがみ、公共交通機関の旅客施設及び車両等の構造及び設備を改善するための措置、旅客施設を中心とした一定の地区における道路、駅前広場、通路その他の施設の整備を推進するための措置その他の措置を講ずることにより、高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の利便性及び安全性の向上の推進を図り、もって公共の福祉の増進に資すること」を目的としている。

また、同年11月には「重点整備地区における移動円滑化のために必要な道路の構造に関する基準」（以下、道路の構造基準）が示されている。そのうちの主な基準を表1-1に示した。

さらに、平成14年12月に国土交通省道路局より「道路の移動円滑化整備ガイドライン」が出されている。これは、「道路の構造基準」が重点整備地区における最低基準を定めているのに対し、道路事業に携わる者が交通バリアフリー法に基づく道路等の構造を理解し、重点整備地区以外の地区においても活用できることを目的として策定されたものである。したがって、本ガイドラインには「道路の構造基準」には示されていない具体的内容（数値、手法、事例等）が掲載されている。このうち、「自動車駐車場」に関する内容で「道路の構造基準」には示されていなかった部分を表1-2に示した。

第3節　交通バリアフリー研究の課題

交通障害者が移動時に抱えているさまざまなバリアについては、多くの先行研究によって、その実態とニーズが明らかにされている。従来から取り組まれている研究課題と、今後取り組む必要性のある研究課題を図1-1に示した。以下に、道路交通における交通バリアフリー研究のうち、視覚障害者、車いす使用者に関連する研究を挙げる。

1．視覚障害者に関する交通バリアフリー研究

藤本（1994）は、白杖使用者の移動を阻害する要因について分析を行っている。その結果、道路環境においては歩道の障害物や側溝、白杖が引っかかる石畳舗装、雨天時に滑りやすいカラータイル、歩車道の区別がつきにくいスロープ、点字ブロック上の障害物などを移動の阻害要因として挙げている。

また、宮本（1995）は、路上駐車が視覚障害者の歩行の妨げとなっていることから、特に路上駐車中の車に白杖が当たることによる車の持ち主とのトラブルに焦点をあてて、ドライバーを対象にした調査を実施している。調査の結果から、白杖が車にあたった後に車を手で触わる確認行為が不快であると感じる者が約1割いることが確認された。

さらに、国際交通安全学会（1999）は単独歩行している全盲者と弱視者を対象に、歩行環境に関する実態調査を実施した。その結果、歩行環境の整備に関するニーズとしては、点字ブロックの敷設方法の統一、点字ブロックの誤敷設の改善、音声信号機の増設、頭上の障害物の撤去、歩道脇の側溝の改善などが挙げられた。一方で、一般市民の行為が視覚障害者の移動を妨げている実態が明らかになった。歩行者に対しては、点字ブロック上に荷物を置く、点字ブロックの上で立ち話をする、並列に歩行して歩道をふさぐなどが挙げられた。自転車利用者に対しては、歩道をふさぐような並走、点字ブロックをさえぎるような駐輪の問題などが挙げられた。加えて、弱視者からは夜間の無灯火走行の自転車との接触の危険性が指摘された。ドライバーに対しては、路上駐車に対する不満が多く挙げられた。

表 1-1. 道路の構造基準

条文	項目		基準
3条	歩道		・特定経路を構成する道路には歩道を設ける
4条		有効幅員	・原則として2m、歩行者の交通量が多い場合は3.5m以上
5条		舗装	・平たんで滑りにくく、かつ、水はけの良い仕上げ
6条		勾配	・縦断勾配は5％以下（やむを得ない場合は8％以下） ・横断勾配は1％以下（やむを得ない場合は2％以下）
7条		歩道等と車道等の分離	・歩道等には、車道等又は自転車道に接続して縁石線を設ける ・縁石の高さは15cm ・必要に応じて植樹帯又は並木若しくはさくを設ける
8条		高さ	・歩道等の車道等に対する高さは5cmを標準
9条		横断歩道に接続する歩道等の部分	・段差は2cmを標準 ・車いす使用者が円滑に転回できる構造
10条		車両乗り入れ部分	・有効幅員は2m以上
11条	立体横断施設		・高齢者、身体障害者等の円滑な移動に適した構造を有する立体横断施設を設ける
22条	自動車駐車場	身体障害者駐車施設	・自動車駐車場には身体障害者用駐車施設を設ける （駐車台数） ・全駐車台数が200以下の場合は50分の1を乗じた数以上 ・全駐車台数が200を超える場合は100分の1を乗じた数に2を加えた数以上 （構造） ・施設へ通じる歩行者の出入口からの距離ができるだけ短くなる位置に設ける ・幅は3.5m以上 ・身体障害者用である旨を見やすい方法により表示する
23条		身体障害者停車施設	（構造） ・施設へ通じる歩行者の出入口からの距離ができるだけ短くなる位置に設ける ・車両への乗降の用に供する部分の幅1.5m以上、奥行き1.5m以上 ・身体障害者用である旨を見やすい方法により表示する
24条		出入口	・有効幅は90cm以上 ・戸の有効幅は1.2m以上、1以上の出入口は自動開閉
25条		通路	・有効幅員は2m以上 ・段差を設けないこと ・路面は平たん、かつ、滑りにくい仕上げ
29条		屋根	・屋外に設けられる身体障害者用駐車施設、身体障害者用停車施設等には屋根を設ける
33条	その他の施設等	案内標識	・移動の円滑化のために必要な施設の案内標識を設ける ・案内標識には点字、音声その他の方法により視覚障害者を案内する設備を設ける
34条		視覚障害者誘導用ブロック	・黄色その他の周囲の路面との輝度比が大きく容易に識別できる色とする ・音声により視覚障害者を案内する設備を設ける

表 1-2. 身体障害者用駐車施設に関する内容（道路の構造基準で示されていない部分）

大きさ	・幅は、車体用スペース幅 2.1m 程度に、乗降用スペース 1.4m を加えた 3.5m 以上 ・乗降用スペースは車体用スペースの両側に設けることが望ましい ・車体用スペースは、幅に加え、車体の大きい福祉車両への対応を考慮した幅にすることや、長さ・高さも対応することが望ましい
案内表示	・身体障害者用駐車施設には、身体障害者用駐車施設である旨を、標示板や塗装標示などにより表示するものとする。標示板には国際シンボルマークを表示する。塗装標示は、車体用スペース床面に国際シンボルマーク、乗降用スペース床面に斜線標示を行う ・駐車場進入口から当該施設まで、案内表示を設ける ・標示板は周辺に自動車が駐車していても確認できる位置に設置するとともに、運転席から判別できる大きさとする

これらの結果を受けて、国際交通安全学会（2000）は、視覚障害者にとっての交通バリアを解消するための提言を行っている。このうち（1）歩行者、（2）自転車利用者、（3）ドライバーに対する提言の内容を以下にまとめた。

（1）歩行者に対して

＊歩道を横並びに歩く、歩道に座り込む、立ち話をするなど、歩道をふさぐ行為をしない

＊点字ブロックの役割等に関する知識を身につけ、点字ブロックやその周辺に物を置かない

＊道路横断や混雑した場所、工事現場、騒音の激しい場所、白杖で探知できない位置の障害物、雨天時・積雪時・強風時、夜間など、視覚障害者にとって危険な場面を理解する

（2）自転車利用者に対して

＊視覚障害者とすれ違う際のマナーを知る

＊夜間は無灯火走行をしない

＊点字ブロック上の駐輪、歩道をふさぐ駐輪などの、視覚障害者の移動を妨げる駐輪をしない

（3）ドライバーに対して

＊点字ブロック上や歩道をふさぐような駐車をしない

＊駐車する際にはドアミラーをたたむ

2．車いす使用者に関する交通バリアフリー研究

車いす使用者が移動する際に感じるバリアについては、国際交通安全学会（2001）が、車いす使用者を対象に歩行中の交通安全ニーズに関する調査を実施している。その結果では、車いす使用者は背丈が低いため、周囲の人にその存在を気づいてもらえないことがしばしばあることが確認された。たとえば、通行人と接触した経験のある車いす使用者は 56 %おり、そのうちの約 3 割が相手のよそ見によって、また約 3 割が混雑時にぶつかっていた。また、歩道上を走っている自転車に危険を感じる者が約 6 割いた。さらに、歩道に乗り上げ駐車している車や狭い道路の脇に路上駐車している車を避けて車道を通った経験のある者は 9 割以上と非常に多いことが確認された。一方、車を運転する車いす使用者からは障害者用駐車スペースへの不正利用が多いことが挙げられた。これらの結果を受けて出された提言の内容を以下にまとめた。

（1）歩行者に対して

＊歩道を横並びに歩く、歩道に座り込む、立ち話をするなど、歩道をふさぐ行為をしない

＊見通しの悪い場所、混雑している場所、雨天時・積雪時では車いす使用者の存在に気を配るとともに、適切な援助を行う

＊子どもに対して車いす使用者に関する適切な情報提供を行う

（2）自転車利用者に対して

＊車いす使用者とすれ違う際のマナーを知る

＊歩道をふさぐような、車いす使用者の移動を妨げる駐輪をしない

（3）ドライバーに対して

＊歩道への乗り上げ駐車のような、歩道をふさぐ駐車をしない

＊障害者用駐車スペースを不正利用しない

障害者用駐車スペースに関する不正利用問題については、徳田・松村・鶴賀・水野（2002）が、さらに具体的な調査を実施している。車いすを使用するドライバー（以下、車いすドライバー）を対象にした調査では、車いすドライバーの９割以上が障害者用駐車スペースを利用したくても不正利用があるために適正に利用できないと感じていることが明らかになった。また、不正利用者の利用を注意した際に殴りかかられたり、言い訳をされたりといったトラブルを経験した車いすドライバーが２割ほどいることが確認された。一方、一般市民に対する調査では、障害者用駐車スペースに関する教育経験がある者は全体の３割しかいないことが明らかになった。また、不正利用経験のあるドライバーの多くが「他のスペースが空いていなかった」、「少しの間なので大丈夫だと思った」、「建物の入口に近かった」ことをその理由に挙げていた。これらのことから、障害者用駐車スペースの構造の改善、不正利用に対する罰則を含めた法制化の検討、一般市民に対する教育の必要性が指摘された。

第４節　交通バリアフリー教育の必要性

さまざまなバリアを解消し、交通バリアフリー社会を実現するためには、どのような対策が必要であるのか。芝田（1991）は視覚障害者の屋外における円滑な移動を可能にする要因を「道路等の環境」、「視覚障害者の移動能力」、「一般社会の理解」の３つに分けて示した。これは、視覚障害者だけでなく、すべての交通障害者にあてはまることである。以下に、この３つの要因別の視点から、必要な対策について述べた。

１．「道路等の環境」の整備に必要な各関係機関への情報提供

各関係機関に対して、障害者の感じているバリア、サポートの方法論などに関する情報提供を行い、物理的なバリアの改善や適切な対応を求めていくことが必要である。たとえば、点字ブロックの誤敷設や破損を関係機関に報告し、改善を求めることが挙げられる。

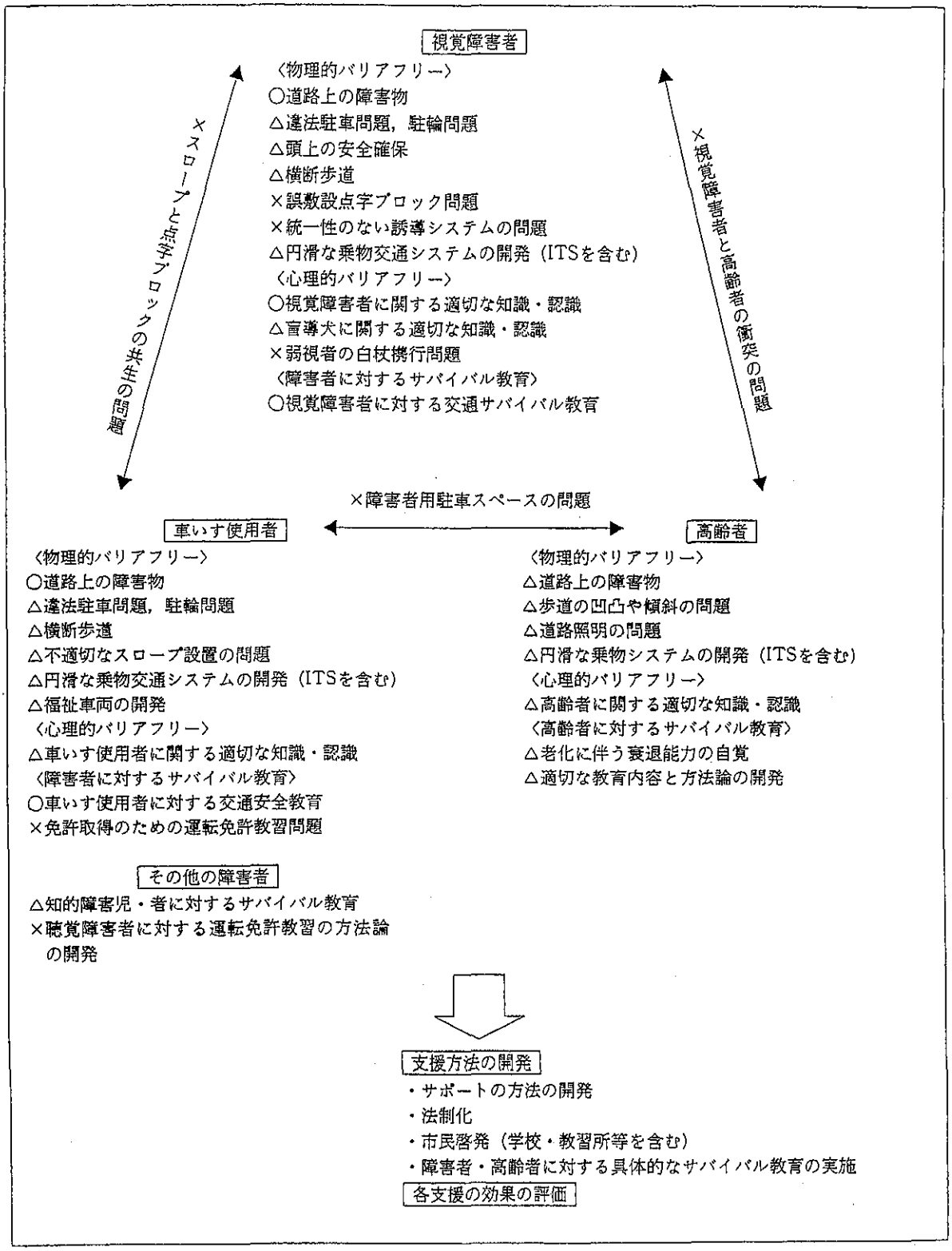
２．「交通障害者の移動能力」の獲得に必要な交通サバイバル教育

交通障害者の円滑な移動を実現するためには、障害者自身が個人の移動能力や技術を高め、一般の交通ルールや交通習慣を身につけることが必要である。加えて、必要な時に円滑な援助を受けるためのコミュニケーション能力の獲得も必要となる。これらの能力を獲得するために、障害児・者に対して行われる交通安全教育を交通サバイバル教育と呼ぶ（徳田，2001a）。交通サバイバル教育には、交通場面において援助の申し入れなどができることを目的とした社会適応のための教育、盲学校や養護学校等において障害児に対して行われる交通安全教育、障害者に対する自動車運転免許取得教育などが含まれる。

３．「一般市民の理解」に必要な交通バリアフリー教育

一般市民の理解が得られていないことが原因となって生じているバリアは数多くある。一般市民の理解を深めることは、交通バリアフリーを進める上で必須の課題である。交通障害者の安全確保を目的とした一般市民に対する理解教育を交通バリアフリー教育と言う（徳田，2001b）。交通バリアフリー教育の対象は大きく分けて、歩行者、自転車利用者、ライダー、ドライバーである。また、交通バリアフリー教育において目標とされるのは、交通障害者の存在への気づき、交通障害者の移動手段や方法に関する知識、交通障害者の行動特性に関する知識、交通障害者にとってのバリアに関する知識、バリアに対

する障害者の困難やニーズの理解、交通バリアフリ　　ある。
ーに関する態度形成、適切な援助行動などの獲得で



注）図中の○は現在までにほぼ解明されている課題を，△は現在取り組まれている課題を，×はこれから取り組んでいくべき課題を示している。

図 1-1. 交通バリアフリー研究の課題

物理的なバリアを解消し、道路環境を整備することは、交通障害者の円滑な移動を可能にする上で有効な手段である。しかし、施設・設備の設置および改善には費用や時間がかかるため、なかなか設置や改善の進まないところもある。また、設置した設備についても誤りがあったり、適切に機能していなかったりといった問題が生じている。さらに、ある障害者が感じているバリアを解消するための設備が、別の障害者にとってはバリアとなってしまうケースがある。たとえば、車いす使用者からの要望を受けてすべての段差を解消した場合、視覚障害者が歩道と車道の区別がつかなくなり、気づかないうちに車道に迷い出てしまう危険性が生じる。また、視覚障害者にとってなくてはならない点字ブロックであるが、車いす使用者にとっては移動の妨げになっている側面がある（小宮，2002）

このように、道路環境の整備だけで交通バリアフリー社会を実現させることは困難である。しかしながら、道路環境が整備されていない場所であっても周囲の人が適切な援助を行えば、障害者は安心して移動することができる。私たちが交通バリアフリーに関する問題をどうとらえ、どう行動するかによって交通障害者の移動環境は大きく変わるのである。特に現在は、一般市民が適切な認識を有していないことによるバリアが数多くあり、このバリアの解消が強く望まれている。これらのことから、バリアフリー社会の実現のためには一般市民に対する交通バリアフリー教育が欠かせないと言えよう。

4．障害者に対する交通サバイバル教育の必要性

また、徳田（2001b）は、一般市民に対する理解教育だけでなく、交通障害者自身も移動に必要な能力を身につけなければならないとし、交通バリアフリー教育と交通サバイバル教育を合わせて行う必要性を指摘している。これは、障害者の態度や行動が一般市民の障害理解にも深く関係しているためである。たとえば、交通ルールを守らない高齢者や障害者を目の前にして「自分たちだけが気をつけなくてはならないのか」と理不尽さを感じることがあるという話を耳にすることがある。また、障害者に援助を申し出た際に「自分が援助されるのは当たり前だ」というような横柄な態度を取られたり、「余計なことをするな」と怒られたりすることによって、次に援助を申し出る気持ちをなくしてしまうことがある。徳田（1991）は大学生を対象にした調査において、ネガティブな接触体験を持つ者が障害者に対して非好意的なイメージを抱いている傾向があったとしている。障害者に対する非好意的なイメージの形成は、当然ながら援助行動の発現の妨げになる。したがって、一般市民に対する交通バリアフリー教育を行うと同時に交通障害者に対して、交通安全を守るための意識と、そのための知識・技術を学習させる交通サバイバル教育が必要である。

第5節　障害理解教育としての交通バリアフリー教育

交通バリアフリー教育において一般市民が身につけるべきものとしてまず挙げられるのが、交通障害者が安全に移動できるための知識である。市民のなにげない行為が、多くの交通事故を招いている現状がある。たとえば、視覚障害者や車いす使用者が歩道への乗り上げ駐車などによって車道に出たことによる車との接触事故がある（国際交通安全学会，1999；国際交通安全学会，2001）。また、視覚障害者が路上駐車してあるトラックの荷台やサイドミラーに顔を強打してけがをする事故も報告されている（徳田・小宮・種田，2001）。

一方、移動時には「安全」だけでなく、いかに「快適」に「ストレスなく」移動できるかという視点が欠かせない。たとえば、国際交通安全学会（2001）が行った調査では、9割以上の車いす使用者が子どもにじろじろと見られた経験があり、そのうちの約2割がその時の親の対応（「見てはだめ」、「悪いことしたから歩けないのよ」など）に気分を害した経験を持っていることが確認された。一方で、障害者がまったく困っていない場面で無理やり援助しようとして、障害者を困惑させてしまうケースも

ある。このように、周囲の不適切な対応があるために外に出にくい、あるいは円滑なアクセスができないという状況も交通バリアなのである。したがって、交通バリアフリー教育においては危険を回避するだけでなく、移動において不便だと思うこと、周囲の視線や行動によって移動しにくいと感じることも含めて改善していけるような教育が必要である。これらのことから、交通バリアフリー社会の実現にあたっては、障害者の移動に関する適切な知識や援助の技術を身につけさせるだけでなく、障害そのものをどうとらえ、理解していくかという視点から教育する必要がある。

障害に関する適切かつ科学的な認識形成を目指した教育は障害理解教育としてこれまで取り組まれてきている。障害理解教育とは「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基軸にすえた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したものである」と定義されている（徳田，1995）。つまり、障害理解は人間を評価する「ものさし」を多様化させようという共生社会の実現をめざした取り組みなのである。また、障害理解はいくつかの段階に分けて示されており（表1-3）、「理解する、しない」といった一次元論的な見方で判断されるものではない。障害理解教育は表1-3に示した段階にそって理解を促進していく教育である。したがって、適切な認識形成に基づく具体的な行動の発現を目的としている交通バリアフリー教育は、障害理解教育のひとつとして位置づけられる。

表1-3. 障害理解の段階

気づきの段階	障害のある人がこの世の中に存在しているのだということに気づく段階。障害者と自分の違いに気づくことは当然であり、周囲はその気づきを隠したり否定したりしない配慮が必要となる。この段階は、障害に対する親近性の向上の第1段階であると言える。
知識化の段階	障害のある人と自分が違うことの意味を知る段階。障害の原因、症状、障害者の生活、障害者に対する接し方、エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。
情緒的理解の段階	知識化の段階と並列される段階。障害児・者との直接的接触（統合保育、統合教育、地域におけるイベント、町で偶然に会うことなど）や間接的接触（テレビや映画などの映像、書物、周囲の大人の話など）を通して、障害者のdisability（不便）やhandicap（社会的な痛み）を「こころで感じる段階」である。ここではpity（哀れみ、同情）、fear（恐れ）、guilt（罪悪感）、discomfort（不安）などのネガティブな感情も含まれる。そして、さらなる体験を通して、これらの感情が障害者をより身近に感じられるように、またより受容的になるように促し、育てていく。
態度形成の段階	十分な知識の学習と情緒的理解の体験を持った結果として、適切な認識が形成され、障害者に対する態度が形成される。
受容的行動の段階	生活場面での受容、援助行動の発現の段階。自分たちの生活する社会的集団（学校、会社、地域、趣味のグループなど）に障害者が存在することを当然のように受容し、また障害者に対する援助行動が自然に発現する段階である。

※高見令英・向後礼子・徳田克己・桐原宏行共著（1995）『わかりやすい教育心理学』に掲載の表を一部修正

現在、学校では総合的な学習の時間や道徳、生活科・社会科などの教科の中で障害に関する内容を扱う機会が増えている（水野・徳田・西館・石上・富樫，2003；西館・富樫・石上・水野・徳田，2003；富樫・西館・石上・水野・徳田，2003；石上・西館・富樫・水野・徳田，2003)。その中でも、歩道の点字ブロックや段差、スロープなどの交通バリアフリーに関する内容は子どもにとって身近であるために取りあげられやすい題材となっている。しかしながら、バリアフリーは思いやりの心を育てる「心の教育」の題材としてとらえられることが多い。そのため、本来の交通バリアフリー教育において必要とされる系統的な知識ではなく、部分的な知識について教育しただけで終わってしまっているケースが多い。心を育てる福祉教育の題材としてバリアフリーを取りあげていたこれまでの教育から、交通バリアフリーに関する系統的な知識を教育するなかで心を育てていく教育への転換が必要であると言えよう。

図 1-2 に、バリアフリー社会の形成に必要な教育の構成を示した。また、図 1-3 には各発達段階において必要な交通バリアフリー教育と福祉教育の関係を示した。

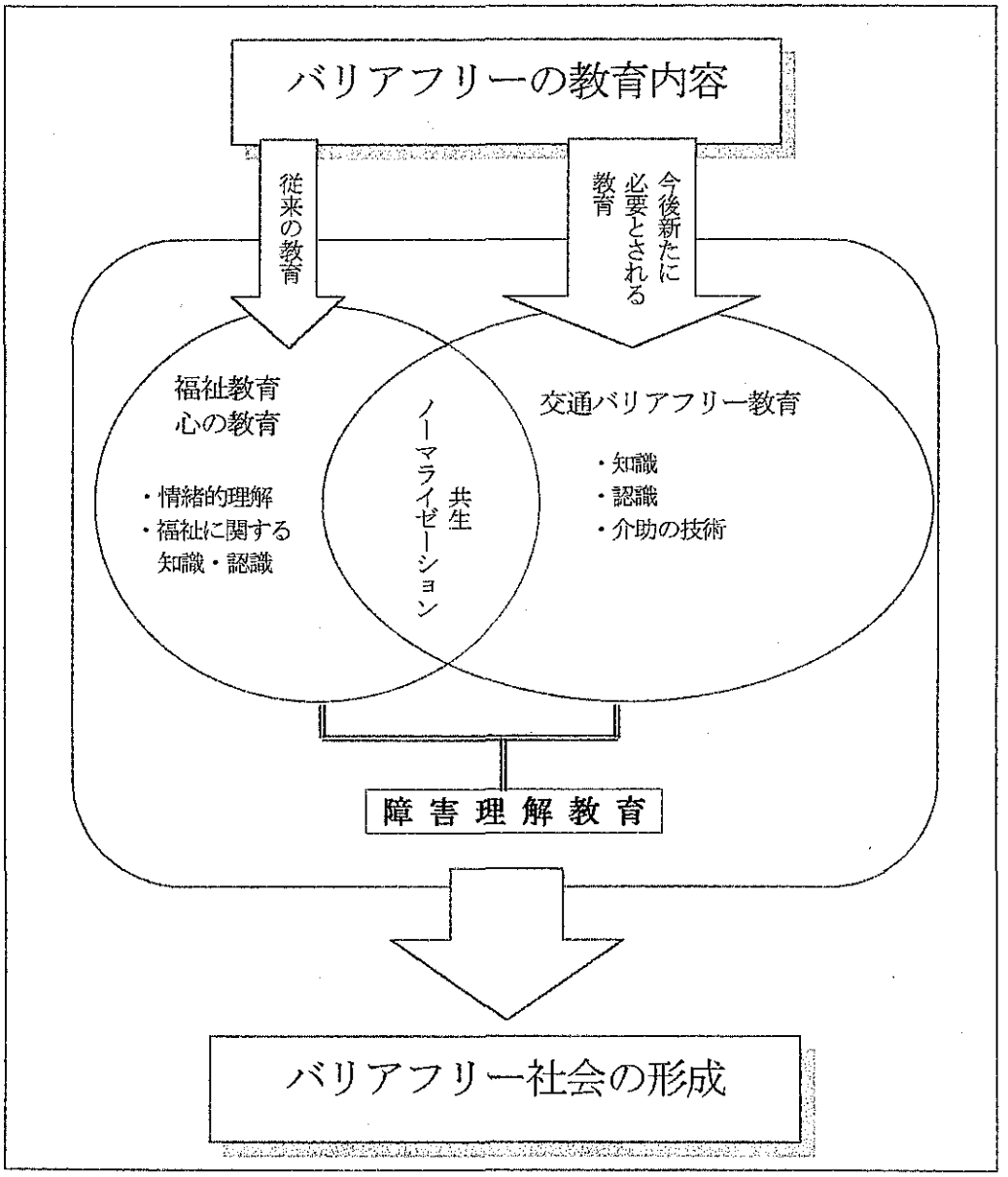


図 1-2. バリアフリー社会の形成に必要な教育の構成

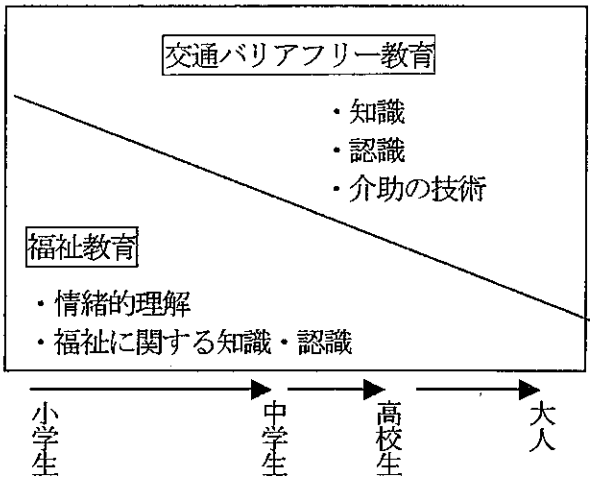


図 1-3. 発達段階において必要な交通バリアフリー教育と福祉教育の関係

第 6 節　本研究の目的

交通バリアフリー社会の実現のためには系統的かつ段階的な交通バリアフリー教育が必要である。しかしながら、交通バリアフリー教育を実施するにあたっては、障害に関する適切な認識形成が前提になる。そのために、交通バリアフリーに関する認識や、交通バリアフリー教育の実態、さらには教育者がどのような意識を持っているか、教育上の問題点は何かといったことについて把握する必要があるが、現在までに交通バリアフリー教育の実態に関する報告はない。また、教育内容を検討するにあたって参考となる、一般市民が交通バリアフリーに関する内容をどの程度知っているか、またどのような意識をもっているかといった認識調査もこれまで行われていない。したがって、発達段階を考慮し、目的に応じた教育を考えるためには、現在の教育の実態を確認するとともに、市民の交通バリアフリーに関する認識を明らかにする必要がある。

そこで、本研究では、交通バリアフリー教育の系統的かつ段階的な教育内容を明確化することを目的に、いくつかの調査研究を実施することとした。本研究の構成を図 1-4 に示した。なお、研究 2 については、交通バリアフリー教育が学校全体で取り組まれている事例がほとんどないことから、教師のそれぞれが平成 14 年度に行った教育に限定し、その経験と内容を明らかにすることを目的に調査を実施した。

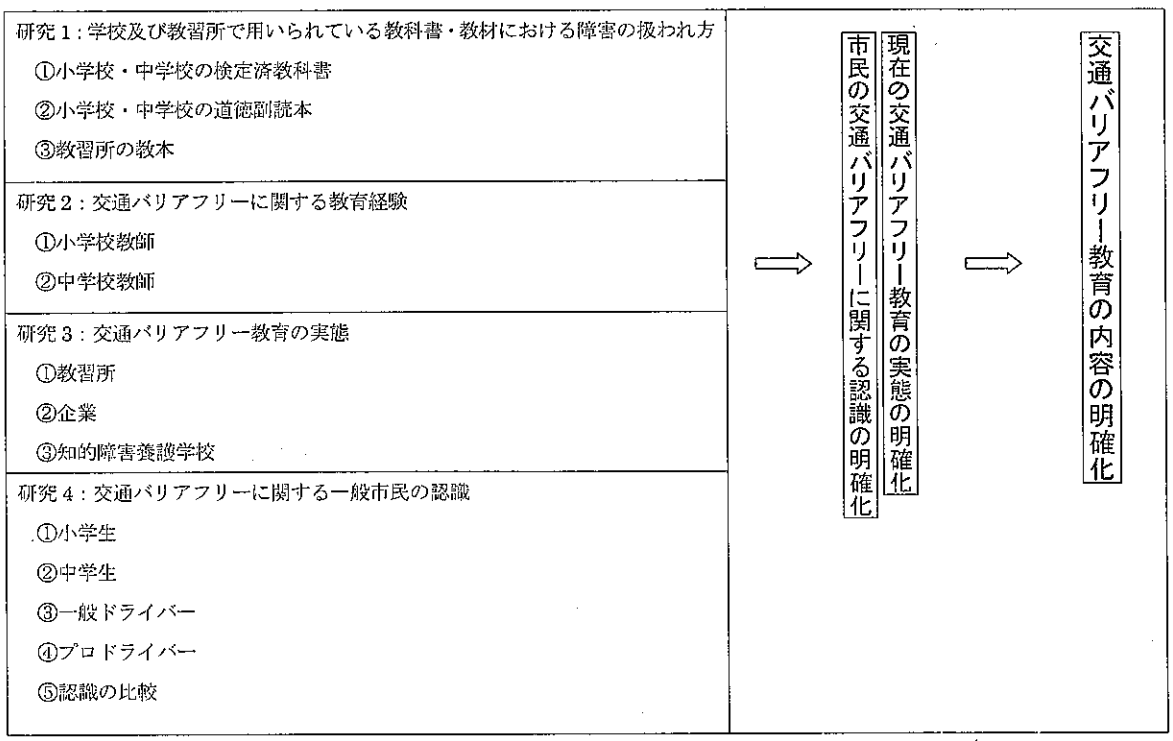


図 1-4. 本研究の構成

第２章　研究１：学校及び教習所で用いられている教科書・教材における障害の扱われ方

第１節　目的

小学校及び中学校の検定済教科書、道徳副読本、教習所で使用されている教本において、障害に関する内容、特にバリアフリーに関する内容がどのように掲載されているのかについて明らかにすることを目的とした。

第２節　小学校及び中学校の検定済教科書の分析

１．方法

（１）分析対象とした教科書

平成12年度の文部科学省の検定を経て、平成15年度に使用されている検定済教科書のうち、小学生活科（以下，生活科）、小学社会科（以下，社会科）、小学国語科、中学社会科公民的分野（以下，公民）、中学国語科、中学英語科（以下，英語科）のすべての教科書を分析対象とした。生活科（1、２年生）は10社から20冊、社会科（3～6年生）は5社から30冊、公民（3年生）は8社から8冊、小学国語科（1～6年生）は6社から72冊、中学国語科（1～3年生）は5社から15冊、英語科（1～3年生）は7社から21冊が出版されていた。各教科書の出版社を表2-1に示した。なお、表中に出版社名を記す際には、すべて表2-1の（　）内に示した略称を用いることとした。

（２）手続き

①障害に関する文章表現、②障害に関する絵・写真がどの程度掲載されているかを計数した。以下に、それぞれの計数方法を示した。

表2-1．分析対象とした教科書と出版社

生活科・社会科・公民		国語科		英語科
啓林館（啓林）	生活科	学校図書（学校）	国語科（小・中）	学校図書（学校）
学校図書（学校）	生活科	光村図書（光村）	国語科（小・中）	光村図書（光村）
大日本図書（大日）	生活科	東京書籍（東京）	国語科（小・中）	東京書籍（東京）
信濃教育会出版部（信濃）	生活科	教育出版（教育）	国語科（小・中）	教育出版（教育）
一橋出版（一橋）	生活科	日本書籍（日本）	国語科（小）	開隆堂（開隆）
光村図書（光村）	生活科・社会科	大阪書籍（大阪）	国語科（小）	秀文館（秀文）
日本文教出版（日文）	生活科・社会科・公民	三省堂（三省）	国語科（中）	三省堂（三省）
教育出版（教育）	生活科・社会科・公民			
東京書籍（東京）	生活科・社会科・公民			
大阪書籍（大阪）	生活科・社会科・公民			
扶桑社（扶桑）	公民			
帝国書院（帝国）	公民			
日本書籍（日本）	公民			
清水書院（清水）	公民			

①障害に関する文章表現

教科書の文章中に掲載された障害に関する記述について、表2-2に示す分類事項をもとに、それらの掲載数を計数した。表2-2の分類事項は「視覚障害」、「聴覚障害」、「肢体不自由」、「知的障害」、「精神障害」、「それ以外の障害（内部障害、言語障害など）」の障害別に設定されており、障害別に分けられない記述（例：障害者、身障者マーク）については「障害全般」に分類することとした。

また、障害別に詳細な分類事項を設定した。たとえば、「聴覚障害」については、「聴覚障害者」を表す言葉、「手話・指文字」を表す言葉、「聴導犬」を表す言葉、その他の聴覚障害に関する言葉に分けて計数した。その際、どのような文章表現をそれぞれの分類事項に含めたかについて、表2-3にその例を示した。なお、計数する際に、ひとつの文章表現の中に複数の事項が含まれている場合は重複して計数した。たとえば、「車いす使用者」という語句が掲載されていた場合には、「肢体不自由者」と「車いす」の両方に重複して計数した。ただし、「身体や知的に障害のある人」、「目や耳や体の不自由な人たち」のように障害が重複して書かれている場合、あるいは障害者全般を指していると判断される場合は、「障害全般」に分類した。また、絵・写真・図表のタイトルやキャプション、ふきだしの中のコメントとして絵・写真とともに掲載されている記述、及び図表中に掲載された記述は対象から除いた。

②障害に関する絵・写真

絵や写真の中にあって、それが表2-2に示す事項のいずれかであると判断できるものはすべて計数した。その際に、障害に関する事項が主題としてだけでなく、背景として出現した場合も計数した。たとえば、背景として写真の中に小さく写りこんだ点字ブロックについても、それと判断できれば計数してある。ただし、聴覚障害者の話の挿絵に載せられている聴覚障害者等の絵・写真を見ただけでは障害に関する事項と判断できないものは、計数していない。

表2-2. 障害別に設定した分類事項

障害区分	a) 障害全般	b) 視覚障害	c) 聴覚障害	d) 肢体不自由	e) 知的障害	f) 精神障害	g) その他の障害（内部障害、言語障害など）
障害に関する文章表現	・障害者 ・身障者マーク ・身障者用トイレ ・養護学校・特殊学級 ・その他	・視覚障害者 ・点字 ・点字ブロック ・白杖 ・盲導犬 ・その他	・聴覚障害者 ・手話、指文字 ・聴導犬 ・その他	・肢体不自由者 ・車いす ・松葉づえ ・スロープ ・その他	・知的障害者 ・その他	・精神障害者 ・その他	・その他の障害者 ・その他
障害に関する絵・写真	・身障者マーク ・身障者用トイレ ・養護学校、特殊学級 ・その他	・視覚障害者 ・点字 ・点字ブロック ・白杖 ・盲導犬 ・その他	・聴覚障害者 ・手話、指文字 ・聴導犬 ・その他	・肢体不自由者 ・車いす ・松葉づえ ・クラッチ ・スロープ ・その他	・知的障害者 ・その他	・精神障害者 ・その他	・その他の障害者 ・その他

表 2-3. 各分類事項に含めた文章表現の例

障害全般	「障害者」	からだのふじゆうな人、体の不自由な人、身体の不自由な人、しょうがいのある人、障害のある人、障害のある人たち、障害のある子どもたち、しょう害のある人、しょう害者、障害をもつ人間、障害のある子供たち、障害を持った人々、重度の障害のある子供、障害者、重い障害のある著者、ハンディを背負っている人、障害児、障害をもった子ども、身体や知的に障害のある人、心身に障害をもつ人、目や耳や体の不自由な人たち　など
	「身障者マーク」	身障者マーク
	「身障者用トイレ」	身障者用トイレ
	「養護学校、特殊学級」	養護学校、特殊学級
視覚障害	「視覚障害者」	目の不自由な人、目や耳の不自由な人、目の見えない人、目の不自由な者、目の不自由な少年、もう人、盲人、目に障害を持つ人、目にしょう害のある人、全盲になった、視覚障害のある人、失明した男の子、目の不自由な彼女、目の不自由な方、盲導犬を連れた人、白か黄のつえを持った人、視覚障害者、I lost my sight、He soon lost his eyesight　など
	「点字」	てんじ、てん字、点字、braille　など
	「点字ブロック」	点字ブロック
聴覚障害	「聴覚障害者」	目や耳の不自由な人、聞こえない人、耳や口の不自由な人、耳の不自由な女性、耳の不自由な人、ろう者、someone who has a hearing problem　など
	「手話・指文字」	しゅわ、手わ、手話、sign language　など
肢体不自由	「肢体不自由者」	車いすの人、車いすの方、車椅子の方、車椅子に乗った人、車いすに乗っている人、車いすに乗った人、車いすで生活している人、車いすを利用している人たち、身体障害者用の車いすで通行している人、足の不自由な人、手足が不自由な人たち、足のない人、足の動かないわたし、脳性まひ、先天性四肢切断、四肢の不自由な著者、下肢障害のある人、片足の友達、赤い松葉づえをついた子、両足を失った女の子、He is sitting in a wheelchair、he lost his leg　など
	「車いす」	車いす、電動車いす、電動車椅子、wheelchair、身体障害者用の車いす　など
	「松葉づえ」	松葉づえ
知的障害	「知的障害者」	知的障害者、ダウン症　など

※教科書に掲載されなかった事項については、表に示していない

障害に関する事項を計数するにあたって、生活科、社会科、公民については障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されているページ数を、国語科、英語科については障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されている教材数を計数し、生活科、社会科、公民は総ページ数を母数として、国語科、英語科は総教材数を母数として掲載率を求めた。以下に、教科ごとの分析方法について説明した。なお、今回の分析において単元を単位とした計数を行わなかったのは、各出版社の単元設定が統一されていないこと、単元の設定があいまいな教科があることによる。

1) 生活科、社会科、公民の分析方法

3科目とも、教科書の総ページ数のうち何ページに障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されているか（掲載率）を求めた。総ページ数の計算にあたっては、ページ番号のついている部分を対象とした。したがって、ページ番号がついていない表紙、裏表紙、巻頭・巻末の解説などは分析対象外とした。ただし、社会科及び公民についてはページ番号がついていても、年表などの資料は分析対象から除いた。

生活科の出版社別及び学年別の総ページ数を表2-4に、社会科を表2-5に、公民を表2-6に示した。また、計数方法について、1ページの中に複数の事項が含まれていた場合には、重複して計数した。たとえば、1ページ（あるいはひとつの教材）の中に視覚障害者と点字ブロックの2つの絵が出現した場合には、視覚障害者と点字ブロックのどちらについても計数した。

表2-4. 生活科の出版社別、学年別の総ページ数

単位：ページ

	1,2年上	1,2年下
啓林	95	95
学校	97	97
大日	88	88
信濃	84	82
一橋	112	108
光村	103	111
日文	88	86
教育	91	87
東京	87	87
大阪	92	92
10社の合計	937	933

※生活科の教科書は出版社ごとに1、2年を合わせて上下の2冊からなる。したがって、表には「1,2年上」、「1,2年下」と表記した。

表2-5. 社会科の出版社別、学年別の総ページ数

単位：ページ

	3,4年上	3,4年下	5年	6年
光村	124	132	168	184
日文	114	136	192	185
教育	111	134	168	158
東京	72	148	162	170
大阪	104	120	162	182
5社の合計	525	670	852	879

※社会科の教科書のうち、3、4年の教科書は合わせて上下の2冊からなる。

したがって、表には「3,4年上」、「3,4年下」と表記した。

※5年及び6年の教科書はそれぞれ上下2冊からなるが、表には上下を合わせたページ数を示した。

表2-6. 公民の出版社別の総ページ数

単位：ページ

日文	170
教育	180
東京	147
大阪	177
扶桑	214
帝国	171
日本	146
清水	168
8社の合計	1373

2) 国語科、英語科の分析方法

2教科とも、総教材数のうち何教材に障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されているか（掲載率）を求めた。

なお、本研究において教材とは、教材とそれに関連して掲載された補足説明や発展教材などの、ひとつの学習のまとまりを指す。したがって、これ以外の表紙、裏表紙、巻頭・巻末の解説、資料、付録などは分析対象外とした。小学国語科の出版社別及び学年別の総教材数を表2-7に、中学国語科を表2-8に、英語科を表2-9に示した。計数方法については、1教材の中に複数の事項が含まれていた場合には重複して計数することとした。

また、障害について扱った教材が障害をどのように伝えているかによって、子どもの障害観が影響を受ける可能性がある。そこで、小学国語科や中学国語科、英語科では、障害に関する文章表現及び絵・

表 2-7. 小学国語科の出版社別、学年別の総教材数

単位：教材

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
学校	37	33	33	33	33	34
光村	43	30	33	33	39	37
東京	25	23	25	23	24	24
教育	33	38	38	40	36	36
日本	30	36	36	36	39	39
大阪	36	37	41	40	43	42
6社の合計	204	197	206	205	214	212

※各学年の教科書ともそれぞれ上下2冊からなるが、表には上下を合わせたページ数を示した。

表 2-8. 中学国語科の出版社別、学年別の総教材数

単位：教材

	1年	2年	3年
学校	37	38	35
光村	41	38	38
東京	38	35	32
教育	28	29	29
三省	32	30	31
5社の合計	176	170	165

表 2-9. 英語科の出版社別、学年別の総教材数

単位：教材

	1年	2年	3年
学校	13	12	9
光村	13	11	9
東京	12	8	7
教育	12	12	11
開隆	13	12	12
秀文	17	15	13
三省	12	11	11
7社の合計	92	81	72

写真の掲載率に加えて、障害について扱っている教材の内容を分析することとした。これらの教科書において取りあげられていた障害に関する内容から「障害者の特徴」、「障害者の生活補助手段・用具」、「障害者の生活環境整備」、「障害者の日常生活」、「障害者への援助方法」、「障害者に対する偏見・差別」、「障害者福祉」の7項目及びそれぞれの下位項目を設け、詳細な内容を分析した。たとえば、「障害者の特徴」については、さらに「障害（者）観」、「障害者の特性」、「障害の原因」の3項目の下位項目を設けた。ひとつの教材において複数の項目が取りあげられていた場合は、重複して計数した。なお、障害に関する事項が主題とはあまり関係なく「背景」として書かれており、読み手に障害に関する説明がないケースは計数の対象としなかった。

2．結果と考察

以下に、教科ごとの障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率と障害種別の掲載数の分析結果を示した。また、小学国語科や中学国語科、英語科については、文章表現及び絵・写真の分析に加え、障害について扱っている教材の内容分析の結果を示した。

（1）小学校の教科書

1）生活科

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

生活科教科書における出版社別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-10に示した。

障害に関する文章表現は、「1,2年上」では計937ページ中1ページにしか掲載されていなかった。また、「1,2年下」においても計933ページ中5ページと少なかった。生活科の教科書はページ全体が絵や写真で構成されているものが多いため、文章は全体的に少ない。したがって、障害に関する記述は非常に少ないことになる。

一方、障害に関する絵・写真については、「1,2年上」では8％（937ページ中78ページ）、「1,2年下」では14％（933ページ中126ページ）に掲載されていた。なお、障害に関する絵・写真は、一橋出版「1,2年上」の教科書以外の、すべての教科書に掲載されていたが、その割合は出版社によって大きな差があった。

表 2-10. 生活科における出版社別・学年別にみた掲載率

（ ）内の単位：ページ

	「1,2 年上」		「1,2 年下」	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
啓林	1%(1/ 95)	19%(18/ 95)	2%(2/ 95)	19%(18/ 95)
学校	0 (0/ 97)	8%(8/ 97)	0 (0/ 97)	8%(8/ 97)
大日	0 (0/ 88)	8%(7/ 88)	0 (0/ 88)	10%(9/ 88)
信濃	0 (0/ 84)	1%(1/ 84)	0 (0/ 82)	5%(4/ 82)
一橋	0 (0/112)	0 (0/112)	0 (0/108)	2%(2/108)
光村	0 (0/103)	3%(3/103)	0 (0/111)	14%(16/111)
日文	0 (0/ 88)	11%(10/ 88)	3%(3/ 86)	12%(10/ 86)
教育	0 (0/ 91)	3%(3/ 91)	0 (0/ 87)	25%(22/ 87)
東京	0 (0/ 87)	22%(19/ 87)	0 (0/ 87)	22%(19/ 87)
大阪	0 (0/ 92)	13%(12/ 92)	0 (0/ 92)	21%(19/ 92)
10 社の合計	0%(1/937)	8%(78/937)	1%(5/933)	14%(127/933)

※%は各教科書の総ページ数における障害に関する事項を掲載していたページ数を示している。
また、計の%は各教科書の総ページ数の合計を母数としている

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害に関する文章表現の掲載数は少なかった。数少ない記述についてみると、手話、点字、盲導犬について扱われていた。しかし、いずれも「しゅわ」や「てん字」という名称が紹介され、それぞれについて簡単に説明されているのみであった。たとえば、手話に関する記述については「しゅわ」という名称とともに、「手でおはなしをするんだよ」という簡単な説明がなされていた。

障害に関係する言葉を知ることは、障害について気づく、あるいは知るきっかけになり得る。その意味では、障害に関する記述が教科書の中に掲載されることは望ましい。しかしながら、障害に関する記述を取りあげるときには児童の発達段階を考える必要がある。すなわち、生活科教科書は低学年で用いられるものであり、障害に関する生活補助手段や施設・設備の名称を紹介するだけで十分であるのではないかと思われる。ただし、学年が上がるごとに、名称の紹介に加えて、その意義や機能に関する具体的な記述がなされることが望ましい。

一方、生活科の教科書には絵や写真が非常に多く掲載されており、その中に障害に関するさまざまな絵・写真が出現した（表 2-11）。「1,2 年上」、「1,2 年下」ともに、最も多く取りあげられていたのは「肢体不自由」に関する絵・写真であり（「1,2 年上」では障害に関する絵・写真が出現した 78 ページ中 56 ページ，「1,2 年下」では 127 ページ中 75 ページ）、次いで、「視覚障害」（「1,2 年上」が 34 ページ，「1,2 年下」が 58 ページ）であった。

具体的には、「肢体不自由」のうち、肢体不自由者が多く掲載されており、そのほとんどが車いす使用者であった。また、登場する車いす使用者の多くが子どもであり、教科書を用いて学習する児童と同年齢の障害児が、同級生とともに楽しく学校生活を送っている様子が描かれていた（図 2-1, 2-2, 2-3）。これは、生活科の教科書の大きな特徴のひとつである。学習者と同年代の障害児を登場させることによって、児童が障害児・者に対してファミリアリティを持ちやすいように工夫されているのである。さらに、肢体不自由者には介助者がついている絵・写真が多かった。介助者は、障害者の家族であったり、学校の教師であったり、障害児の友達であったりと、さまざまな人が介助を行っている様子が描かれていた。また「視覚障害」に関しては、点字ブロックの

絵・写真が多く掲載されていた。生活科の教科書では街の風景として描かれている絵のほとんどに点字ブロックが描かれている。加えて、身障者用トイレやスロープなどのさまざまなバリアフリー施設・設備が描かれている。さらに、街には障害者や外国人などのさまざまな人が登場しており、「同じ地域内で、障害者や外国人、高齢者、子どもなどのさまざまな人が一緒に暮らしていくこと＝共生」を意識した内容となっていた（図2-4)。これも、生活科の教科書にみられる特徴である。なお、これ以外に生活科教科書にみられた特徴的な内容として障害者と子どもが交流を持っている様子を描いた絵を図2-5に、バリアフリー施設・設備などについて紹介しているものを図2-6に示した。

表2-11. 生活科における障害に関する絵・写真の掲載数

単位：ページ

掲載されていた題材	「1,2年上」	「1,2年下」	計
障害に関する絵・写真が掲載していたページ数	78	127	205
障害全般	15	27	42
身障者マーク	12	22	34
身障者用トイレ	8	6	14
その他	3	14	17
視覚障害	34	58	92
視覚障害者	6	15	21
点字	1	7	8
点字ブロック	33	44	77
白杖	3	9	12
盲導犬	3	9	12
ハーネス	2	6	8
サングラス	3	3	6
その他		1	1
介助者	2	1	3
聴覚障害	2	10	12
聴覚障害者			
手話・指文字	2	10	12
肢体不自由	56	75	131
肢体不自由者	53	68	121
車いす	53	67	120
松葉杖	1	3	4
ひざかけ		5	5
その他	12	21	33
介助者	31	35	66
知的障害			0
精神障害			0
その他の障害			0

※表中の空欄はその事項の絵・写真が掲載されなかったことを示している

図 2-1. 学校の校庭の中で車いすを使用する児童と友達が一緒に手遊びをしている場面である。このように、生活科の多くの教科書が学校内で友達と一緒に活動する障害児（すべて車いすを使用する児童）の絵を掲載している（啓林館，生活「1，2 年上」）

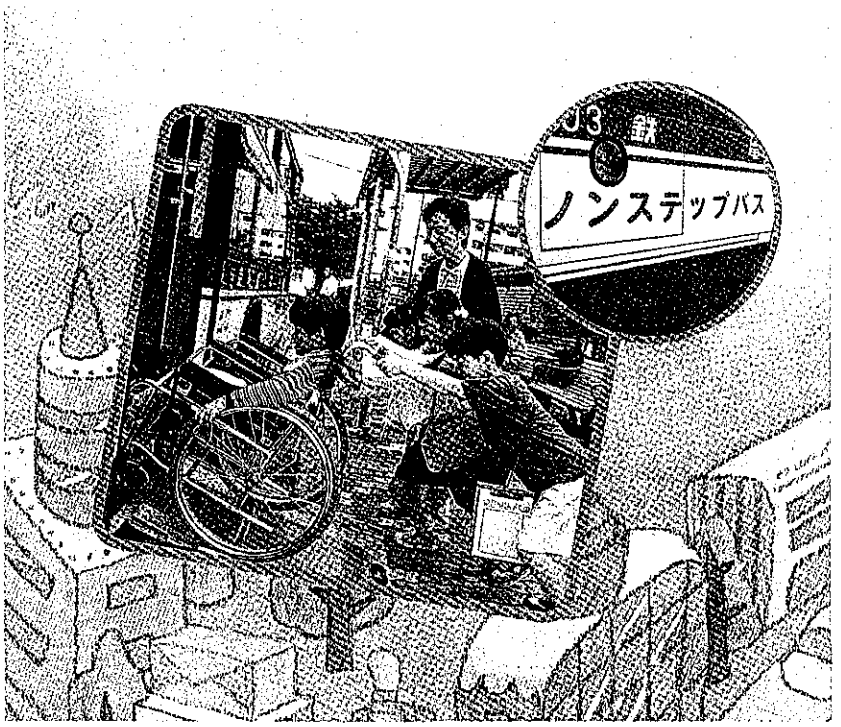


図 2-2. これは、児童と教師がまち探検にでかけている場面である。まち探検のメンバーの中に車いすを使用する児童がいる。なお、この場面では数名の児童が障害児をバスに乗せようとしているが、検討を要する問題がある。ひじを伸ばした状態で車いすを押すと、足を滑らせて転んだ時に車いすが介助者の頭の上に倒れてくるため、車いす使用者も介助者もけがをする可能性が高い。また、車いすは重量があるため、小学生だけでこのような介助を行うことは体力的にも技術的にも困難である。したがって、この場面では児童が介助にあたるべきではない。（光村図書，生活「1，2 年下」）

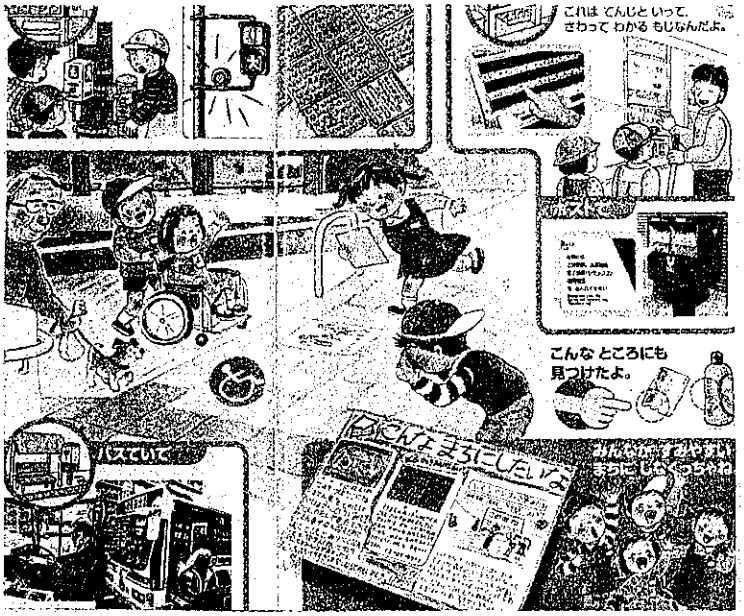


図 2-3. 児童がまち探検にでかけた際に、さまざまなバリアフリー施設・設備を発見している場面である。まち探検のメンバーの中に車いすを使用する児童がいる。なお、本ページには児童が発見した障害者用押しボタン機や音声信号機、点字ブロック、点字付きの券売機、車いす昇降機のついたバス、身障者マーク、スロープなどの絵や写真が掲載されている。しかしながら、スロープは車いす使用者にとってはなくてはならない設備であるが視覚障害者には必要ない。また、車いす使用者は点字ブロックをバリアであると感じ、その上を移動することを避けている。したがって、スロープの上に点字ブロックを敷設するのは誤った設置である。(大阪書籍，生活「1，2年下」)

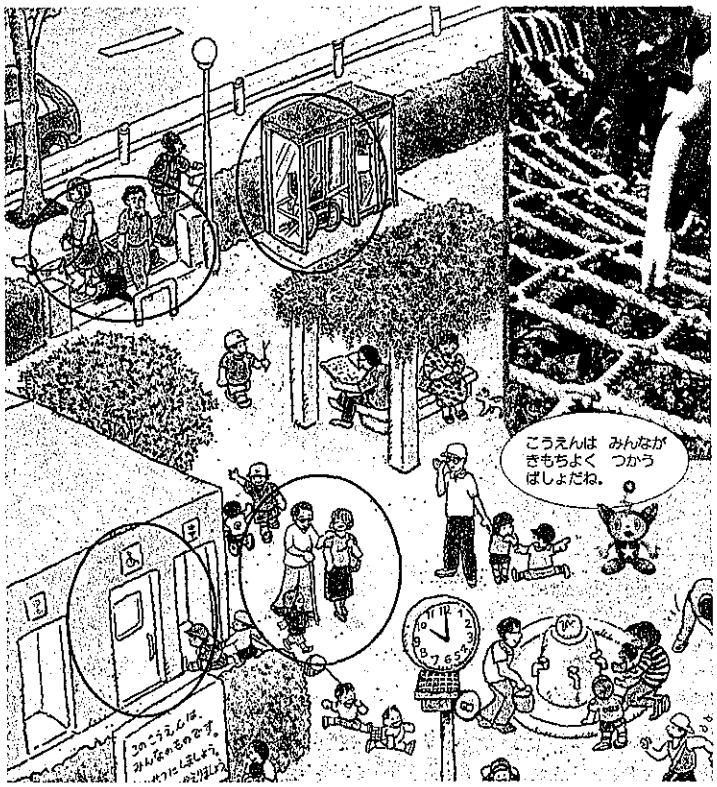


図 2-4. これは公園の風景を描いた絵の一部である。この絵の中の歩道には点字ブロックが敷設され、公園内には障害者用トイレ、車いす用の公衆電話がある。また、公園内を歩いている視覚障害者が1名、公衆電話を利用している車いす使用者が1名登場する。さらに、絵の右下には、黒人の親子がいる（啓林館，生活「1，2年上」）

図 2-5. まち探検にでかけている児童が、通りかかった視覚障害者に声をかけ、手を振っている様子が描かれている。また、視覚障害者も子どもの声かけに笑顔で答え、手を振り返している。このように、障害児・者と児童がふれ合う様子が描かれている絵が掲載されているのは、生活科の教科書の特徴のひとつである。(啓林館，生活「1，2年上」)

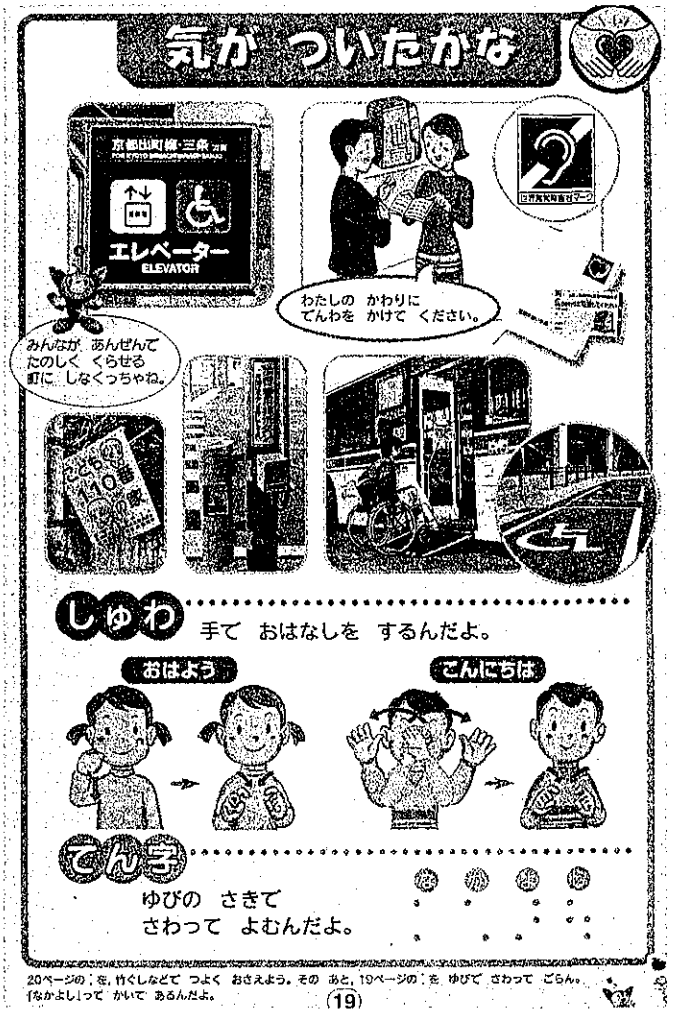


図 2-6. 「気がついたかな」というタイトルがつけられており、障害者用の施設・設備、手話、点字が紹介されている。具体的には、障害者用エレベータ、障害者用押しボタン機、スロープ付きのバス、障害者用駐車スペースなどの絵が掲載されている。(啓林館，生活「1，2年下」)

2) 社会科

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

社会科教科書における出版社別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-12に示した。

障害に関する記述はどの学年においても少なかった。また、障害に関する絵・写真の掲載率は、「3,4年上」では6％であったが、「3,4年下」以降についてはいずれも少なかった。「3,4年上」では、児童が見たり調べたりするという視点で、街の中の施設・設備が扱われており、その中で障害に関する内容が掲載されていた。しかし、「3,4年下」以降はより大きな視点で、社会のさまざまな仕組みについて学習する内容になってくるため、障害に関する絵・写真の掲載率が低下していると考えられる。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

表2-13に、障害種別にみた文章表現の内容別の掲載数を、表2-14に絵・写真の掲載数を示した。

学年に関係なく、「障害全般」に関する記述が多かった（「3,4年上」では障害に関する文章表現が掲載された10ページ中7ページ、「3,4年下」5ページ中2ページ、5年13ページ中10ページ、6年9ページ中8ページ）。特に、障害者に関する記述が多く、「障害のある人（子ども）」「からだ（身体，体）の不自由な人」などと文章表現されていた。「肢体不自由」に関する記述についてみると、車いすや肢体不自由者に関する内容が多かった。車いすで利用できる施設・設備や車いす使用者に対する配慮事項についての説明が中心であった。なお、肢体不自由者は「車いすの人」と文章表現されている箇所がほとんどであった。

障害に関する絵・写真のうち、多く掲載されていたのは「肢体不自由」（「3,4年上」では障害に関する絵・写真が掲載された29ページ中18ページ、「3,4年下」が22ページ中7ページ、5年が22ページ中14ページ、6年が24ページ中20ページ）と「視覚障害」（「3,4年上」4ページ，「3,4年下」18ページ，5年4ページ，6年7ページ）であった。

「肢体不自由」については、肢体不自由者に関する絵・写真が多く掲載されていたが、このほとんどは車いす使用者であった。また、図書館やスーパーマーケットの設備として貸し出し用の車いすの絵・写真が掲載されていた（図2-7，図2-8）。なお、「3,4年上」の教科書には、肢体不自由者に介助者がついている絵が多く掲載されていた（9ページ）。

表2-12. 社会科における出版社別・学年別にみた掲載率

（ ）内の単位：ページ

	「3,4年上」		「3,4年下」		5年		6年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
光村	2%(2/124)	4%(5/124)	1%(1/132)	3%(4/132)	1%(2/168)	2%(4/168)	0 (0/184)	1%(2/184)
日文	1%(1/114)	3%(3/114)	1%(1/136)	1%(2/136)	2%(3/192)	3%(6/192)	1%(2/185)	2%(3/185)
教育	0 (0/111)	5%(6/111)	1%(1/134)	4%(6/134)	1%(2/168)	2%(3/168)	1%(2/158)	5%(8/158)
東京	0 (0/ 72)	10%(7/ 72)	1%(1/148)	3%(4/148)	1%(2/162)	2%(4/162)	2%(4/170)	6%(10/170)
大阪	7%(7/104)	8%(8/104)	1%(1/120)	5%(6/120)	2%(4/162)	3%(5/162)	1%(1/182)	1%(1/182)
5社の合計	2%(10/525)	6%(29/525)	1%(5/670)	3%(22/670)	2%(13/852)	3%(22/852)	1%(9/879)	3%(24/879)

※％は各教科書の総ページ数における障害に関する事項を掲載していたページ数を示している。

また、計の％は各教科書の総ページ数の合計を母数としている

表 2-13. 社会科における障害に関する文章表現の掲載数

単位：ページ

分類事項	「3,4 年上」	「3,4 年下」	5 年	6 年	計
障害に関する文章表現を掲載していたページ数	10	5	13	9	37
障害全般	7	2	10	8	27
障害者	7	2	10	5	24
その他	3		2	4	9
視覚障害	1	2	3	1	7
視覚障害者	1	2	2	1	6
点字		1	1		2
点字ブロック			1		1
その他	1				1
聴覚障害			2	1	3
聴覚障害者			1	1	2
手話・指文字			1		1
肢体不自由	3	2	5	2	12
肢体不自由者	1	1	3	1	6
車いす	3	2	5	2	12
その他			2		2
知的障害					0
精神障害					0
その他の障害					0

※表中の空欄はその事項の文章表現が掲載されなかったことを示している

「視覚障害」に関する絵・写真については、学年に関係なく、点字ブロックが多く取りあげられていた。ただし、社会科の教科書に掲載された点字ブロックの絵・写真については、生活科のように意図的に、あるいは題材として含まれているのではなく、背景として写真に写りこんでいるものが多かった。特に、「3,4 年下」の教科書において点字ブロックの絵・写真が多く掲載されていたのは、交通安全の内容に関して出てくる道路の写真に点字ブロックが写りこんでいたことが主な理由であったが、障害者の交通安全を守る設備として点字ブロックを紹介している教科書もあった（光村図書，教育出版，東京書籍，大阪書籍）。また、「3,4 年下」の交通安全の単元では、点字ブロックの他に障害者の交通安全を守るための設備として、音声信号機や障害者用押しボタン、スロープ、エレベータのついた歩道橋などが紹介されていた。さらに、施設・設備だけでなく、障害者が移動時に感じるバリアについて扱っている教科書があった（図 2-9）。なお、この他に、5 年の教科書で工業生産について扱う中で多く取りあげられていた身体障害者用改造車両や福祉車両の写真を図 2-10 に、6 年の教科書で福祉社会について説明するなかで掲載されていたバリアフリー施設・設備の写真を図 2-11 に示した。

表 2-14. 社会科における障害に関する絵・写真の掲載数

単位：ページ

分類事項	「3,4 年上」	「3,4 年下」	5 年	6 年	計
障害に関する絵・写真を掲載していたページ数	29	22	22	24	97
障害全般	8	2	1	5	16
身障者マーク	7		1	4	12
身障者用トイレ	2				2
その他		2		1	3
視覚障害	4	18	4	7	33
視覚障害者	2		1		3
点字	1			2	3
点字ブロック		16	4	4	24
白杖	2				2
盲導犬			1		1
その他	1	5	1	2	9
介助者	1				1
聴覚障害			4	1	5
手話・指文字			4	1	5
肢体不自由	18	7	14	20	59
肢体不自由者	12	2	10	15	39
車いす	14	3	12	16	45
クラッチ				1	1
介助者	9	2	2	4	17
その他	7	5	6	6	24
知的障害					0
精神障害					0
その他の障害					0

※表中の空欄はその事項の絵・写真掲載されなかったことを示している

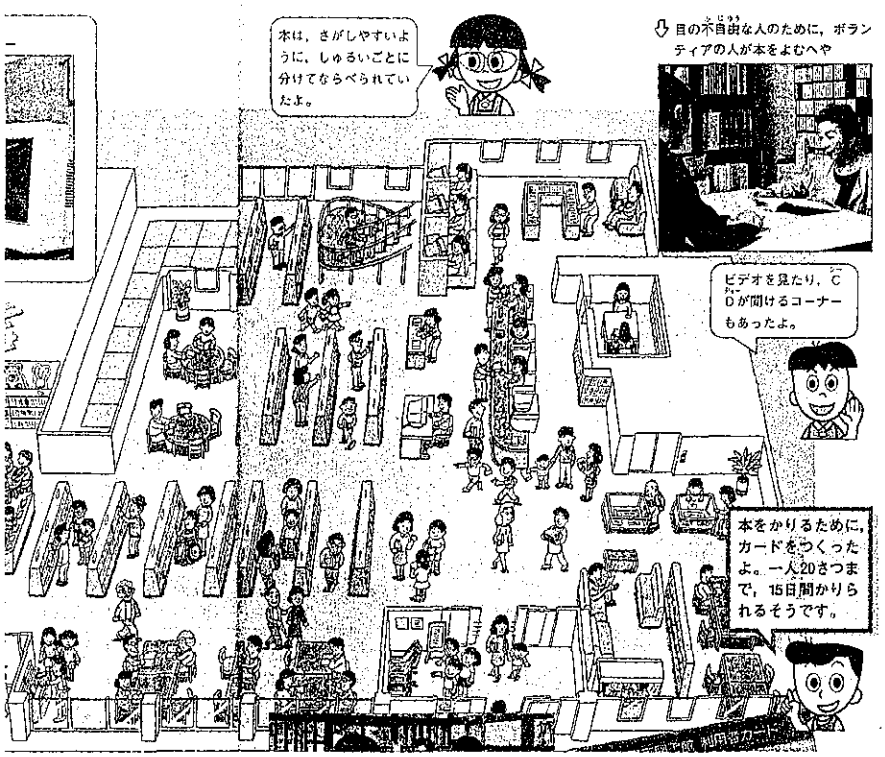


図 2-7. 図書館の中の様子が描かれている。この絵の中には視覚障害者が 2 人、車いす使用者が 3 人と、多くの障害者が登場する。これらの障害者は図書館の中で対面朗読を受けたり、介助者とともに本を探したりしている。対面朗読の様子は写真としても掲載されており、「目の不自由な人のために、ボランティアの人が本をよむへや」が館内にあることが紹介されている。(大阪書籍，社会「3，4 年上」)

図 2-8. スーパーマーケットの工夫について説明する中で、障害者への配慮が紹介されている。具体的には障害者用トイレや貸し出し用の車いすなどの設備が紹介されている。車いすの貸し出しは、長時間の歩行が困難な高齢者などに対して行われるサービスであるが、掲載されていた写真では、若い女性が貸し出し用の車いすを利用して買い物をしていた。車いす使用者は自分の車いすがあるので貸し出し用の車いすを利用することはない。(教育出版，社会「3，4 年上」)

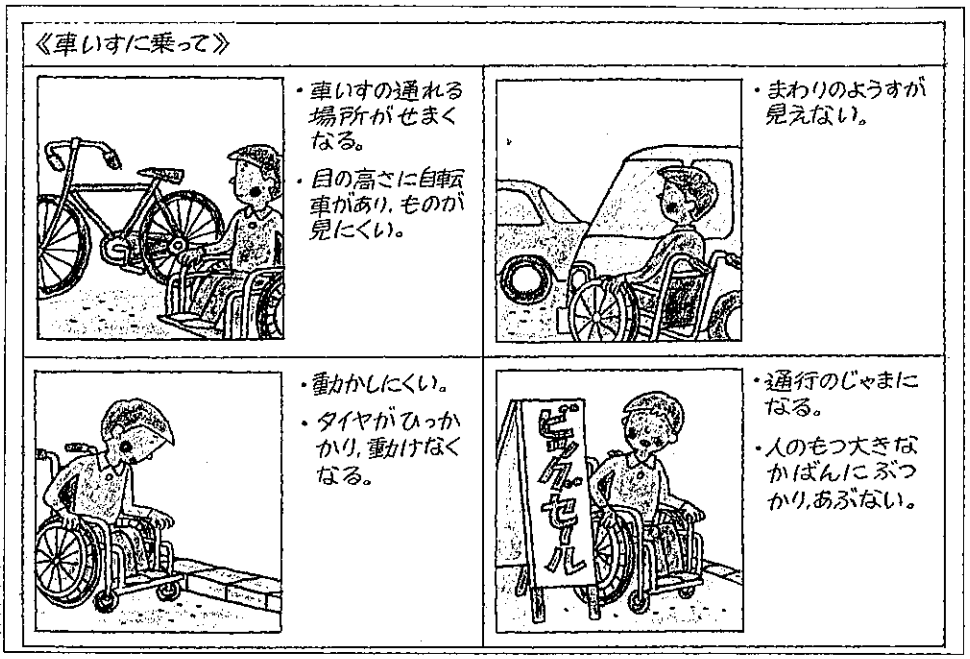


図 2-9. 「交通安全について考えよう」という講の中で、交通バリアフリーに関する内容が掲載されている。ここでは、車いす使用者が移動時に感じるバリアが取りあげられている。具体的には、駐輪や路上駐車、看板が車いす使用者の歩行を妨げ、視界を狭めることが説明されている。また、段差があると移動しにくいことも説明されている。「3，4 年下」には、交通安全に関する単元が設けられているため、その中で点字ブロックや音声信号機、スロープといったバリアフリー施設・設備について扱われていることがある。しかしながら、交通障害者が感じる具体的なバリアについてふれていたのはこの 1 社のみであった。（日本文教出版，社会「3，4 年下」）

図 2-10. 自動車工業についてふれている中で、「人にやさしい車」として、障害者用の改造車両や介護車両が紹介されている（教育出版，社会「5 年上」）

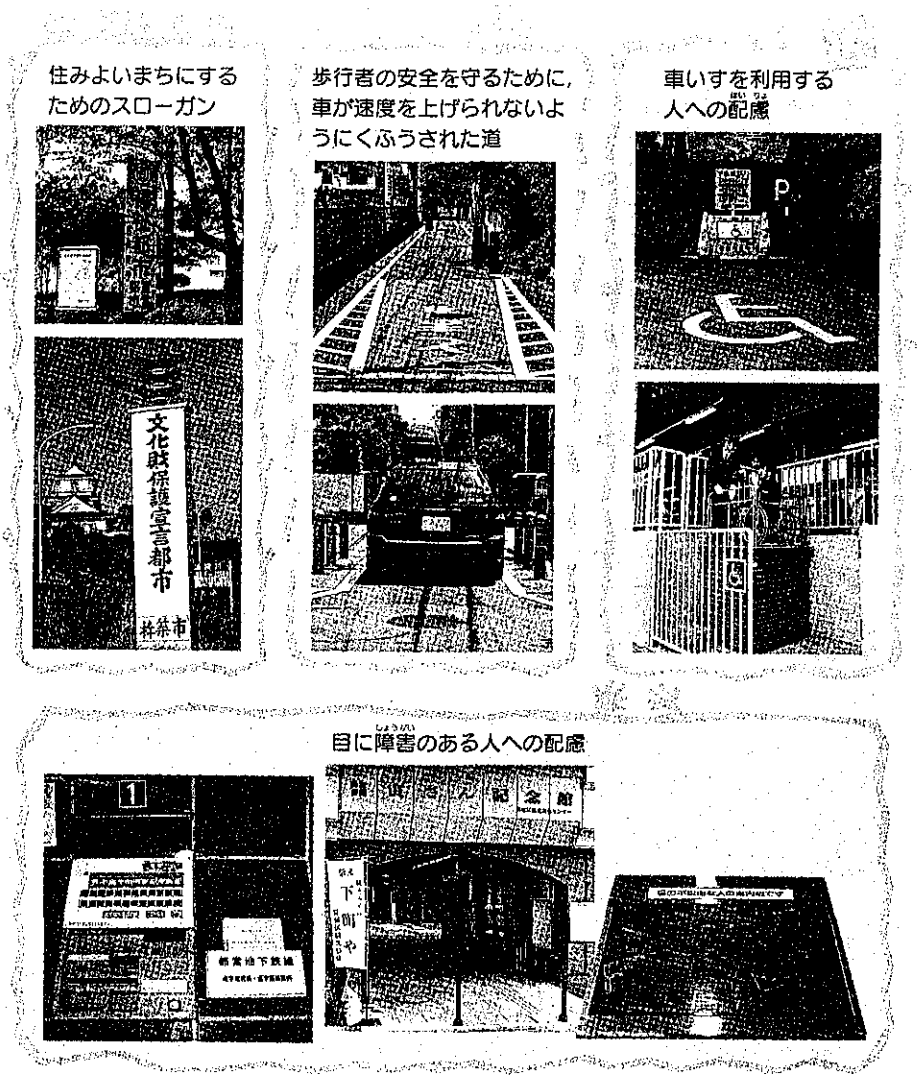


図 2-11. 「わたしたちのまちは、どんなまち？」という講において、街中に設置されたバリアフリー施設・設備が紹介されている。取りあげられている設備は、障害者用駐車スペースと鉄道駅の車いす昇降機、点字付券売機、点字ブロック、視覚障害者用の案内地図である（教育出版，社会「6 年下」）

3）小学国語科

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

小学国語科教科書における出版社別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表 2-15 に示した。表 2-15 によると、1 年及び 2 年では文章表現の中で障害に関する内容が扱われることはなく、絵・写真は 2 教材に掲載されたのみであった。また、5 年では障害に関する絵・写真がまったく掲載されていなかった。

さらに、東京書籍は他の出版社よりも障害に関する文章表現が掲載される割合が高かったが（3 年が 8 %，4 年が 13 %，5 年が 8 %，6 年が 4 %）、日本書籍は文章表現、絵・写真ともに障害に関する事項の掲載数が少ないというように、小学国語科における掲載率は出版社によって大きく異なっていた。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害種別にみた文章表現の掲載数を表 2-16 に、絵・写真の掲載数を表 2-17 に示した。

文章表現に関しては、「視覚障害」や「肢体不自由」に関するものが多く扱われている傾向があった。なお、「知的障害」に関しては、6 年の 1 教材のみではあるが、取りあげている教科書があった。その教材では、ダウン症の家族の日常生活について書か

れた作文が掲載されており、ダウン症の原因や家族の行動の様子などが紹介されていた。統合教育が進められ、知的障害児が通常学級に在籍することが多くなっている現在、健常児が知的障害に対するファミリアリティを高め、適切な知識を持つことができるような内容が増えることが望まれる。

絵・写真に関しては、「視覚障害」(3年では障害に関する絵・写真が掲載された6教材中4教材，4年では8教材中2教材，6年では4教材中1教材)、「聴覚障害」(3年が2教材，4年が1教材，6年が1教材)、「肢体不自由」(1年が1教材，2年が1教材，3年が1教材，4年が3教材，6年が2教材)、「障害全般」(1年が1教材，3年が2教材，4年が3教材) といった身体障害に関するものが大半を占めた。

表 2-15. 小学国語科における出版社別・学年別にみた掲載率

( ) 内の単位：教材

	1年		2年		3年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
学校	0 (0/ 37)	3% (1/ 37)	0 (0/ 33)	0 (0/ 33)	3% (1/ 33)	3% (1/ 33)
光村	0 (0/ 43)	0 (0/ 43)	0 (0/ 30)	0 (0/ 30)	9% (3/ 33)	3% (1/ 33)
東京	0 (0/ 25)	0 (0/ 25)	0 (0/ 23)	0 (0/ 23)	8% (2/ 25)	8% (2/ 25)
教育	0 (0/ 33)	3% (1/ 33)	0 (0/ 38)	0 (0/ 38)	0 (0/ 38)	0 (0/ 38)
日本	0 (0/ 30)	0 (0/ 30)	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)
大阪	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)	0 (0/ 37)	3% (1/ 37)	7% (3/ 41)	5% (2/ 41)
6社の合計	0 (0/204)	1% (2/204)	0 (0/197)	1% (1/197)	4% (9/206)	3% (6/206)
	4年		5年		6年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
学校	9% (3/ 33)	6% (2/ 33)	3% (1/ 33)	0 (0/ 33)	3% (1/ 34)	0 (0/ 34)
光村	6% (2/ 33)	3% (1/ 33)	0 (0/ 39)	0 (0/ 39)	8% (3/ 37)	5% (2/ 37)
東京	13% (3/ 23)	9% (2/ 23)	8% (2/ 24)	0 (0/ 24)	4% (1/ 24)	0 (0/ 24)
教育	5% (2/ 40)	5% (2/ 40)	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)	8% (3/ 36)	3% (1/ 36)
日本	0 (0/ 36)	0 (0/ 36)	3% (1/ 39)	0 (0/ 39)	3% (1/ 39)	3% (1/ 39)
大阪	5% (2/ 40)	3% (1/ 40)	2% (1/ 43)	0 (0/ 43)	2% (1/ 42)	0 (0/ 42)
6社の合計	6% (12/205)	4% (8/205)	2% (5/214)	0 (0/214)	5% (10/212)	2% (4/212)

※%は各教科書の総教材数における障害に関する内容を掲載していた教材数を示している。
また、計の%は各教科書の総教材数の合計を母数としている

表 2-16. 小学国語科における障害に関する文章表現の掲載数

単位：教材

内容分類項目	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
障害に関する文章表現を掲載していた教材数	0	0	9	12	4	10	36
障害全般			2	3	3	3	10
障害者			1	2	3	3	8
その他			1	2			3
視覚障害			5	5	2	2	15
視覚障害者			3	4	2	2	12
点字			1	3	2		6
点字ブロック			1	2	2		5
白杖					1		1
盲導犬			3	2		1	6
その他			1		1		2
聴覚障害			3	3	1	3	11
聴覚障害者			2	2	1	2	8
手話・指文字			3	3		2	8
肢体不自由			4	5	2	4	15
肢体不自由者			4	3	1	4	12
車いす			1	2	1	2	6
その他			2	1		1	4
介助者						1	1
知的障害						1	1
その他						1	1
精神障害							0
その他の障害							0

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されていなかったことを示している

表 2-17. 小学国語科における障害に関する絵・写真の掲載数

単位：教材

内容分類項目	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
障害に関する絵・写真を掲載していた教材数	2	1	6	8	0	4	21
障害全般	1		2	3			6
身障者マーク			2				2
その他	1		2	3			6
視覚障害			4	2		1	7
視覚障害者			1	1			2
点字			1	1			2
点字ブロック			3	1			4
白杖				1		1	2
盲導犬			1				1
介助者				1			1
聴覚障害			2	1		1	4
手話・指文字			2	1		1	4
肢体不自由	1	1	1	3		2	8
肢体不自由者	1	1	1	2		1	6
車いす	1	1	1	2		2	7
松葉杖				1			1
ひざかけ				1			1
介助者	1		1	2			4
知的障害							0
精神障害							0
その他の障害							0

※表中の空欄はその項目の絵・写真が掲載されなかったことを示している

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

表 2-18 に、障害に関する事項を取りあげている教材（43 教材）の内容を分析した結果を示した。表 2-18 より、小学国語科の教材の中では、点字や手話、身体障害者補助犬などの障害者の生活補助手段に関する内容が最も多く(12 教材)、街の中のバリアフリー(10 教材)が次いだ。障害者の生活補助手段や街の中のバリアフリーがテーマとして多く扱われるのは、現在、これらのことに関して社会的に関心が高まっていることに加えて、子どもたちが興味を持ちやすく、また具体的にその内容を学ぶことができるためである。

点字や手話は、コミュニケーション手段の一つとして紹介されるケースが多く、点字や手話がどのようなものであるかについての紹介や、点字の読み方、手話による挨拶の方法などを伝えるにとどまり、それらを使用している障害者の生活と結びつけて論じられているものは少なかった。ただし、学校図書の「4 年下」の教科書において、視覚障害者の中には点字を読める人も読めない人もいること、お酒の缶に付けられている点字には、「お酒」ということが書かれているのみで、お酒の種類、メーカーの名前など目の見える人の援助がなくてはわからないことがあること、点字は一つひとつ触らないとわからな

いために探すのに時間がかかることなどを説明していた。つまり、この教材では、視覚障害者との共生社会を作るためには、点字による表記を増やすことが必要なことであるが、それだけでは視覚障害者のバリアを解消できるわけではなく、同時に人的な援助も必要であることを伝えていた。施設・設備を整えればバリアフリー社会が形成されると理解される傾向があるが、このような教材によって、施設・設備の改善に加えて、人の力による援助の必要性を子どもたちに伝えることができると思われる。街の中のバリアフリーに関する教材は、点字ブロック上の自転車や荷物が視覚障害者の歩行の危険になること、歩道上の迷惑駐輪が車いす使用者の通行の妨げになることなどを紹介しているものが多くみられた。学校図書の「4年下」の教科書では、「バリアフリーのためにわたしにできること」と題した作文が紹介されており、「点字ブロックの上に自転車をとめないようにみんなによびかけるなど、自分たちにできることをみんなで考えたい」として、身近なことで自分にできることを紹介していた（図2-12）。このように、街の中のバリアを考える際に、歩道橋や道路の段差、障害者が利用できる施設・設備が整っていないことを問題にすることは大切であるが、同時に自分たちでできることはないかを具体的に考えさせるように教師が導くことが重要である。しかし、障害者の特性や日常生活の様子、障害者への援助方法について取りあげられることが少なかった。障害者との共生を考える際に、具体的に障害者がどのような特性があるのか、障害者と接する際にはどのようなことに配慮しなくてはならないのかなどを知っておく必要がある。そのため、バリアフリーや障害者の生活補助手段を扱う際にも、その内容だけにとどまるのではなく、障害者の特性や接する際の配慮事項などを教師があわせて説明できるようにしておくことが望まれる。

国語科では、作文やスピーチの題材として障害に関する内容が扱われることが多かった。障害者を街の中で見かけたり介助したりした経験を綴っているもの、放置自転車などによって車いす使用者が移動する際に困っていることを紹介しているものが多く、そのほとんどが「今後、困っている障害者を見かけたら援助したい」と締めくくっていた。援助を申し出ることは大切なことであるが、援助方法を知らずに援助することは障害者にとって迷惑であったり、危険であったりする可能性があるので、教師はその点について配慮して教える必要がある。

表2-18. 小学国語科における障害に関する教材の内容

単位：教材

障害者の特徴	障害（者）観（例：障害者はかわいそうではない。障害は個性である）	1
	障害の特性（例：聴覚障害者は正面をむいて話してもらえないと相手の言うことがわからない）	3
	障害の原因（例：彼は先天的な病気が原因で目が見えない）	4
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段の説明（例：点字、手話、身体障害者補助犬）	12
	生活用具	1
障害者の生活環境整備	住まいのバリアフリー	1
	街の中のバリアフリー	10
障害者の日常生活	日常生活の様子	2
障害者への援助方法	ボランティア・介助	1
	障害者への援助方法・エチケット	3
障害者に対する偏見・差別	偏見・差別	1

バリアフリーのためにわたしにできること

山中 明美

わたしは、点字ブロックについて調べました。

点字ブロックは、町のいろいろな所にあります。形のちがいによって、歩く所と止まる所、交差点や歩道橋の階だんがあることなどを知らせています。実さいに足でふんでみると、形のちがいがよく分かりました。

これらは、目の不自由な人にとって、町を安全に歩くために欠かせない、大切なものです。

ところが、町を歩いてみると、点字ブロックの上に自転車をとめたり、荷物を置いたりしている人がたくさんいることが分かりました。ブロックをたどっていくと、先へ進めない所が何か所もありました。これでは、目の不自由な人にとって大変なめいわくになります。

わたしは、点字ブロックの上に自転車をとめないようにみんなによびかけるなど、自分たちにできることをみんなで考えていきたいと思いました。

そして、バリアフリーの社会を作っていくために、まず一人一人ができることから始めることが大切なんだと、強く思いました。

図 2-12. 「組み立てを考えて書こう」という教材の中で紹介されている児童の作文である。点字ブロックについて調べ、その上に自転車をとめないことについて述べている。(学校図書，国語「4 年下」)

さらに、作文やスピーチの中では、障害のたいへんさを強調したり、障害を克服して偉業を成し遂げた人物を賞賛する内容がみられた。障害のたいへんさについては、「ためしに目をつぶって家の中を歩いてみました。一歩進むのにも勇気がいります。」(光村図書，「4 年下」)、「おじさんは、棒を使わないと、エレベーターのボタンに届かないのです。」(光村図書，「6 年下」) など、子どもの立場からみた障害の不便さを記していた教材があった。また、本を読むことのたいへんさについて説明していないにもかかわらず「本を一冊読むにも、目の不自由な人はたいへんな思いをして読んでいることがよくわかりました。」(大阪書籍，「5 年上」) として、視覚障害者が日常生活を送ることのたいへんさを強調している教材などがあった。障害を克服して偉業を成し遂げた人物としては、ベートーベンやヘレン・ケラー、右腕を切断して絵を書き続けた人などが紹介され、「三重苦を乗りこえ、多くの人々に希望を与えていく生き方に感動した」(学校図書，「5 年上」)、「苦難に負けず情熱を持ち続けたところに感動」(東京書籍，「6 年上」) などとまとめられていた。このような論調に慣れ親しむことによって、子どもたちに「障害者＝苦労を乗り越え、がんばっている人」などのステレオタイプの印象を与えてしまいかねない。そのため、このような論調の教材を扱う際には、障害者にもさまざまな人がいること、訓練や工夫、周囲の適切な援助によって自立した生活を送ることができることを伝えていかなくてはならない。

（2）中学校の教科書

1）公民

①出版社別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

出版社別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-19に示した。障害に関する文章表現の掲載率は6％（1373ページ中77ページ）であった。また、障害に関する絵・写真の掲載率は5％（1373ページ中62ページ）であった。

公民では、日本国憲法に規定される基本的人権についてふれる中で障害者の人権や障害者施策に関する内容が掲載されている。したがって、出版社によって掲載率には差があるものの、どの出版社も障害に関する内容を取りあげていた。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

表2-20に、障害種別にみた文章表現の掲載数を、表2-21に絵・写真の掲載数を示した。

「障害全般」に関する文章表現は、障害に関する文章表現のある77ページ中67ページであり、その中でも障害者に関する記述が多かった（57ページ）。これは、障害者の人権や福祉、施策など、障害者全体の問題や対策について考える話題が多いためである。障害者については、「障害者」、「障害のある人」、「障害をもつ人」、「身体障害者」、「身体の不自由な人」などのさまざまな呼称が用いられていた。しかしながら、「障害をもつ人」という文章表現は、「障害は背負うもの」というマイナスのイメージが強いため、教科書における文章表現としては不適切であろう。

また、「肢体不自由」に関する文章表現が17ページにあったが、その多くが車いすに関する記述であった。具体的には、「車いす体験」、「車いすマップ」、「電動車いす」などであった。

障害に関する絵・写真のうち、最も多く掲載されていた内容は「肢体不自由」であり（62ページ中49ページ）、次いで「視覚障害」（19ページ）、「障害全般」（7ページ）であった。

「肢体不自由」については、肢体不自由者の絵・写真が多く掲載されていたが（41ページ）、このほとんどが車いす使用者であった。また、障害のシミュレーション体験（擬似体験）や介助体験を紹介する際に車いすの絵・写真が掲載されていた。

また、「視覚障害」については点字ブロックに関する絵・写真が多かった（9ページ）。しかしながら、そのすべてが写真の背景として写りこんでいるものであり、学習の主題として取りあげられているケースはなかった。

小学校の生活科や社会科では身近な題材（たとえ

表2-19. 公民における出版社別にみた掲載数

（ ）内の単位：ページ

	文章表現	絵・写真
日文	9%(15/ 170)	6%(11/ 170)
教育	4%(8/ 180)	3%(5/ 180)
東京	7%(11/ 147)	3%(5/ 147)
大阪	7%(12/ 177)	6%(11/ 177)
扶桑	1%(2/ 214)	1%(3/ 214)
帝国	4%(7/ 171)	6%(10/ 171)
日本	6%(9/ 146)	5%(8/ 146)
清水	8%(13/ 168)	5%(9/ 168)
8社の合計	6%(77/1373)	5%(62/1373)

※％は各教科書の総ページ数における障害に関する事項を掲載していたページ数を示している。
また、計の％は各教科書の総ページ数の合計を母数としている。

ば、学校周辺のまち探検や図書館見学、スーパーマーケット見学など）について学習する中で障害に関する事項が取りあげられていたが、公民では障害者の人権問題や共生に関する内容が多く掲載されていた。また、共生社会の形成について考える際の題材として、バリアフリーや障害のシミュレーション体験（擬似体験）、介助体験に関する内容についてふれている教科書があった（図2-13，図2-14，図2-15）。たとえば、障害者の人権については、清水書院の教科書に掲載された「差別の克服をめざして」というタイトルの教材の中で、「障害のある人びとや高齢者などが、社会生活を営むうえで不利な条件におかれていないか、平等権の立場からあらためて考え直してみる必要もある」と説明されている。

また、共生については、東京書籍の教科書の「障害のある人たちとともに」というタイトルの教材において「身体や知的に障害のある人たちにとって不自由で不平等な実状は、障害のない人にはなかなか気づきにくいものです。しかし、少し注意をすれば、困ったりするものがあることに気づきます。障害のある人の視点に立ったまちづくりが求められています。」と述べられている。バリアフリーについては、

表2-20. 障害に関する文章表現の掲載数

単位：ページ

分類事項	3年
障害に関する文章表現を掲載していたページ数	77
障害全般	67
障害者	57
その他	26
視覚障害	5
視覚障害者	2
点字	1
点字ブロック	1
その他	3
聴覚障害	2
手話・指文字	1
その他	1
肢体不自由	17
肢体不自由者	7
車いす	15
その他	8
介助者	2
知的障害	2
知的障害者	2
精神障害	0
その他の障害	7

表2-21. 障害に関する絵・写真の掲載数

単位：ページ

分類事項	3年
障害に関する絵・写真を掲載していたページ数	62
障害全般	7
身障者マーク	5
身障者用トイレ	1
その他	1
視覚障害	19
視覚障害者	3
点字	2
点字ブロック	9
白杖	1
盲導犬	2
その他	3
聴覚障害	0
肢体不自由	49
肢体不自由者	41
車いす	45
松葉杖	1
その他	7
介助者	15
知的障害	0
精神障害	0
その他の障害	1

帝国書院の教科書に、「ルールを考える～シンポジウムを通して」というタイトルの教材が設けられており、その中で交通障害者にとってバリアとなる路上駐輪をなくすにはどうしたらよいかという課題が提示されていた。また、東京書籍や清水書院の教科書では、バリアフリーマップを作るという題材を扱っていた（図2-16）。さらに、心のバリアフリーについて扱っている教科書もあった。たとえば、日本書籍の教科書に「(車いす使用者の話を聞いた感想は）障害者の人がわたしと同じように生きたいと考えているのだなということです。足が動かないとか、目が見えないというので、ちがう感じのような気がしていたけれど、私と同じなんだと思いました」という生徒の感想が掲載され、心のバリアフリーの必要性が述べられていた。障害のシミュレーション体験（擬似体験）や介助体験については、その方法が絵・写真とともに掲載されていた。しかしながら、その内容に誤りや、説明の不十分な点があることが確認された（図2-14，図2-15）。

上記のように福祉社会の形成を目指した内容が扱われている一方で、その記述から誤った障害観が形成される可能性のあるものがあった。清水書院の教科書には「『障害は不便です。だけど不幸ではありません』と言う彼（車いす使用者）は、まわりのみんながおどろくほど明るく生きている」という記述があった。このように「障害があるのに明るく生きている」とする文章表現は「障害はつらく苦しい」ということを暗に生徒に伝えてしまう。女性週刊誌における障害に関する記事が読み手に与える影響を調査した徳田（1996）の研究から、「不幸な状況にありながら強く、がんばっている障害者像」を伝えることによって、障害者の幸せは障害の克服、あるいは乗り越えることにあると読み手がとらえることにつながることが明らかになっている。このように「障害はつらく苦しいものであるが、障害者は明るく強くがんばっている」というイメージを定着させてしまうことは、障害者に対する誤解や偏見をますます助長してしまうため、教科書にこのようなイメージを与える文章表現を載せることは不適切であると考えられる。

図 2-13. 「福祉社会を実現するために」という講の中で、バリアフリー施設・設備に関する写真が掲載されている。具体的には、車いす用の自動券売機や改札口、駅員の呼び出しボタン、階段昇降機、エレベータである。なお、この写真の車いす用改札口には点字ブロックが敷設されているが、視覚障害者は幅の広い改札口を利用する必要はないので、車いす使用者のバリアとなる点字ブロックを車いす用改札口に敷設するのは誤りである。(帝国書院，公民)

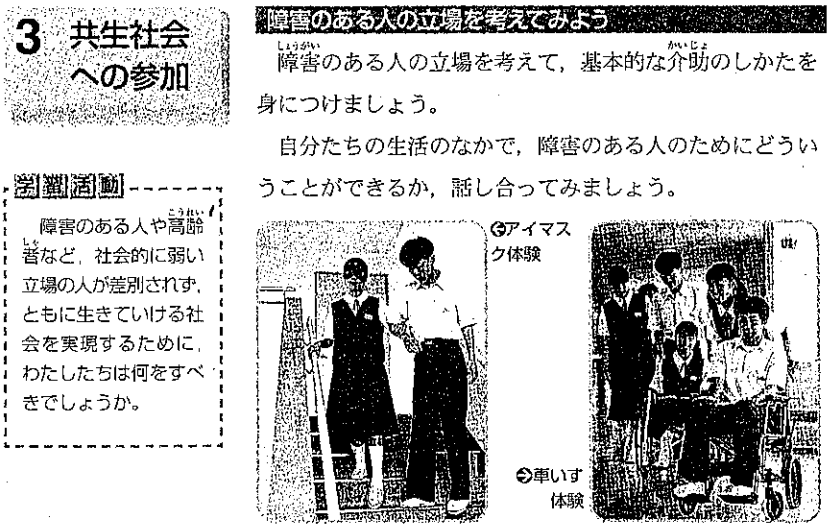


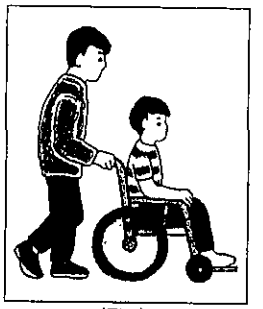
図 2-14. 「共生社会への参加」の講の中で、障害のシミュレーション体験（疑似体験）と介助体験を行っているようすが掲載されている。左側の写真はアイマスク体験と手引きの体験を行っている写真であり、右側は車いす体験と車いすの介助体験を行っている写真である。左側の写真については、介助者役の生徒が視覚障害者役の生徒の腕をつかんで手引きするという誤った手引きを行っている。
シミュレーション体験（疑似体験）や介助体験を行う際には、転落や転倒などの事故が起こらないように、適切な手引きや介助方法を用いなければならないのであり、シミュレーション体験の紹介としてこのような誤った手引きをしている写真を掲載するべきではない。(東京書籍，公民)

●車いすの体験をしてみましょう

みなさんは，車いすの操作を体験したことがありますか。これは，意外とむずかしいのです。そこで，操作の基本を知っておくことが大切です。

1.キャスターの押し方

車いすのま後ろに立ち，両手でハンドグリップを深くしっかり握ります。注意してゆっくり押すことです。



押し方

2.キャスターの上げ方

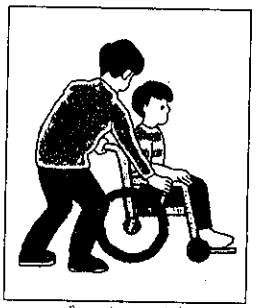
キャスター(前輪)を浮かし，後輪だけで，バランスを保つ方法です。キャスターが上がったら，ハンドグリップをしっかり握り，膝と腰でバランスを保ちます。

下り坂や砂利道などの道では，キャスターを上げたまま，静かに押します。

キャスターの上げ方

3.ブレーキのかけ方

車いすの横に立ち，片手でハンドグリップを握り，他方の手でブレーキを安全にかけます。反対側も同じです。



ブレーキのかけ方

課　題　車いすで外に出て，何が障害となっているかを調べ，共に生きる街づくりについて話し合ってみよう。

図 2-15.「共に生きる街づくり」の講の中で、車いす使用者の介助の仕方が説明されている。なお、絵のキャプションに「下り坂や砂利道などの道では、キャスターを上げたまま、静かに押します」と説明されている箇所がある。しかし、実際には下り坂でキャスターを上げたまま移動するのは非常に不安定であり、転倒の危険があるので、この記述は誤りである。(日本書籍，公民)

図 2-16. 「共生の街づくり」という講の中で、バリアフリーの街づくりを考える題材としてバリアフリーマップの作成に関する説明がなされている。(清水書院，公民)

2) 中学国語科

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

中学国語科における出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表 2-22 に示した。障害に関する文章表現に関しては、学校図書２年を除くすべての教科書において扱われていた。一方、障害に関する絵・写真の掲載率は学年に関係なく低かった。出版社別にみると、東京書籍と教育出版では、文章表現、絵・写真ともに障害に関する内容を掲載する割合が他の出版社に比べてやや高かった。

表 2-22. 中学国語科における出版社別・学年別にみた掲載率

( ) 内の単位：教材

	1年		2年		3年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
学校	5%(2/ 37)	3%(1/ 37)	0 (0/ 38)	0 (0/ 38)	3%(1/ 35)	3%(1/ 35)
光村	5%(2/ 41)	2%(1/ 41)	5%(2/ 38)	0 (0/ 38)	3%(1/ 38)	0 (0/ 38)
東京	13%(5/ 38)	8%(3/ 38)	3%(1/ 35)	0 (0/ 35)	6%(2/ 32)	3%(1/ 32)
教育	7%(2/ 28)	4%(1/ 28)	10%(3/ 29)	7%(2/ 29)	10%(3/ 29)	0 (0/ 29)
三省	3%(1/ 32)	0 (0/ 32)	10%(3/ 30)	3%(1/ 30)	6%(2/ 31)	6%(2/ 31)
5社の合計	7%(12/176)	3%(6/176)	5%(9/170)	2%(3/170)	5%(9/165)	2%(4/165)

※%は各教科書の総教材数における障害に関する内容を掲載していた教材数を示している。
また、計の%は各出版社の総教材数の合計を母数としている

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害種別にみた文章表現の掲載数を表 2-23 に、絵・写真の掲載数を表 2-24 に示した。文章表現に関しては、「肢体不自由」に関するもの、特に肢体不自由者を扱ったものが多くみられた（1 年では 7 教材，2 年では 4 教材，3 年では 4 教材）。また、小学国語科(表 2-16)と比べて、「障害全般」に関する内容が掲載される割合が増えていた。小学校では子どもが障害についてイメージしやすいように視覚障害者や車いす使用者などが取りあげられることが多いが、中学校では一般的な障害にあてはまる事柄について考える教材が増えたことによる。数は少ないが、「知的障害」（1 年に 1 教材，3 年に 1 教材）、「精神障害」（2 年に 1 教材）に関する記述があった。

表 2-23. 中学国語科における障害に関する文章表現の掲載数

単位：教材

内容分類項目	1 年	2 年	3 年	計
障害に関する文章表現を掲載していた教材数	12	9	9	30
障害全般	7	3	5	15
障害者	7	2	5	14
その他	2	1	1	4
視覚障害	6	3	2	11
視覚障害者	3	2	2	7
点字	4	2	1	7
点字ブロック	1			1
その他	1			1
聴覚障害	1		2	3
聴覚障害者			1	1
手話・指文字	1		2	3
その他			1	1
肢体不自由	9	5	5	19
肢体不自由者	7	4	4	15
車いす	5	4	3	12
松葉杖	1			1
その他	2	1	1	4
知的障害	1		1	2
知的障害者			1	1
その他	1			1
精神障害		1		1
精神障害者		1		1
その他の障害				0

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されなかったことを示している

表 2-24. 中学国語科における障害に関する絵・写真の掲載数

単位：教材

内容分類項目	1年	2年	3年	計
障害に関する絵・写真を掲載していた教材数	5	3	4	13
障害全般		2		2
その他		2		2
視覚障害	3		2	5
視覚障害者	1			1
点字	1		1	2
点字ブロック		2	1	3
その他	1			1
聴覚障害		1	1	2
手話・指文字		1	1	2
肢体不自由	3	3	2	9
肢体不自由者	2	2	1	6
車いす	3	3		6
その他		1	1	2
知的障害				0
精神障害				0
その他の障害				0

※表中の空欄はその項目の絵・写真が掲載されなかったことを示している

知的障害については、障害児学級に通う子どもの言葉の習得の過程を通して人が言葉を使って文章表現することについて解説している教材、ディサビリティ・スポーツ（障害者スポーツ）を紹介した教材の中で扱われていた。精神障害は、生活科、社会科、小学国語科、公民、英語科では扱われておらず、中学国語科の1社のみ（教育出版2年）が取りあげていた。ただし、精神障害に関しては、物語の登場人物の一人として精神障害者が登場していただけであり、精神障害に関する詳しい記述はなかった。

なお、絵・写真については、各学年とも、車いす使用者の絵・写真を多く掲載していた。

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

表 2-25 に、障害に関する事項を取りあげている教材の内容を分析した結果を示した。小学国語科には「障害者に対する偏見・差別」に関する内容が掲載されていたが、中学国語科では扱われていなかった。一方、小学国語科にはなかった「障害者福祉」に関する内容が、中学国語科には掲載されていた。表 2-25 によると、小学国語科（表 2-18）では障害者の生活補助手段を取りあげていることが多かった（13 教材）が、中学国語科ではそれらについてはほとんど出てきていない（障害に関する事項を取りあげている 32 教材のうちの 2 教材）。中学国語科では、4 教材で街の中のバリアフリーに関する内容が取りあげられていた。小学国語科で扱われている街の中のバリアフリーは、街の中にどのようなバリアがあるかについて児童が発見したり、調べたりしたことを作文などにまとめたものが多かったが、中学国語科ではバリアフリーをどう考えるかという考え方の中で、街の中のバリアについて解説されている教材がほとんどであった。

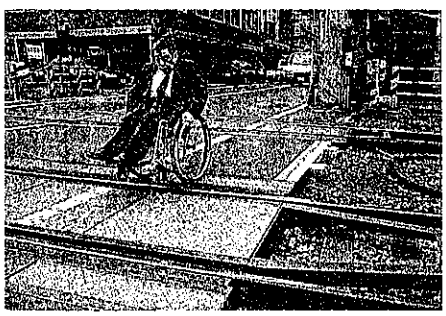
表 2-25. 中学国語科における障害に関する教材の内容

単位：教材

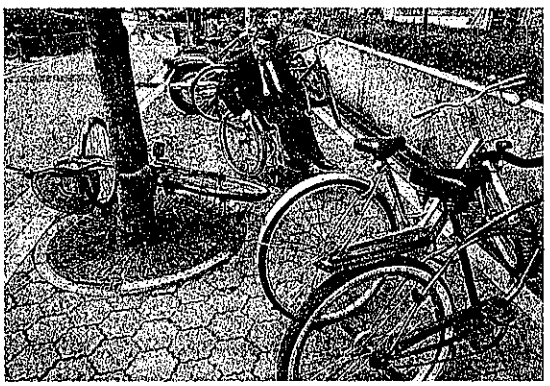
障害者の特徴	障害（者）観	2
	障害の原因	3
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段等の説明	2
障害者の生活環境整備	街の中のバリアフリー	4
障害者の日常生活	日常生活の様子	2
障害者への援助方法	ボランティア・介助	2
障害者福祉	福祉制度	1

たとえば、教育出版の２年の教科書では車いす使用者からみた街づくりが紹介されており、街の中でよく見かける「みんなの町」という標語の「みんな」に障害者を含めて考える必要があることを述べていた。また、この教材の中で、障害者も健常者と同様に自由に、気ままに行動する権利があり、それを保障する社会を作っていくことの必要性を訴えていた。さらに、挿絵として、車いす使用者が移動する際にバリアとなる具体例が載せられていた（図 2-17)。小学国語科では、街の中の物理的なバリアに目を向けた教材が多かったが、中学国語科では物理的なバリアに加えて、「心のバリア」を取り除くことの必要性を示した教材もみられた。

でこぼこの道



踏切はこわい

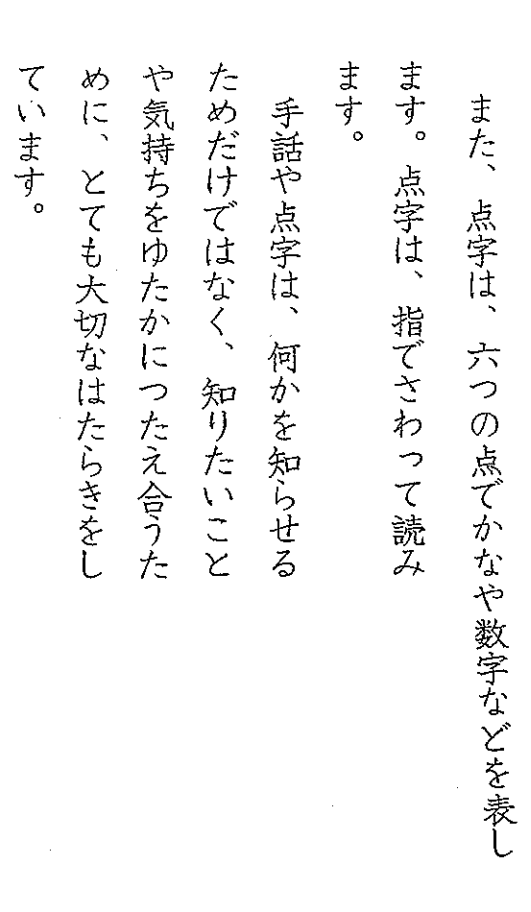


自転車だらけの歩道

図 2-17. 「車イスから見た町」という説明文の挿絵として掲載された写真。車いす使用者が移動しづらいと感じているでこぼこ道や踏み切り、自転車でふさがれた歩道の写真を載せている。(教育出版，国語，中学２年)

「心のバリア」について解説した教材として、学校図書１年の教科書では、障害者の社会参加には、乗り物や建物などのハード面のバリアフリー化とともに、障害者への一般の人の理解や配慮の必要性を述べるとともに、障害者への理解や配慮は障害者に対する「慣れ」（ファミリアリティを高めること）が大切であると説明していた。そして、「障害の状況などに応じて、特別な配慮を要することはあっても、人間同士のつき合い方として、『障害者だから特別に』ということはない」として、障害者を特別な目で見ることのないようにすることの必要性を述べていた。

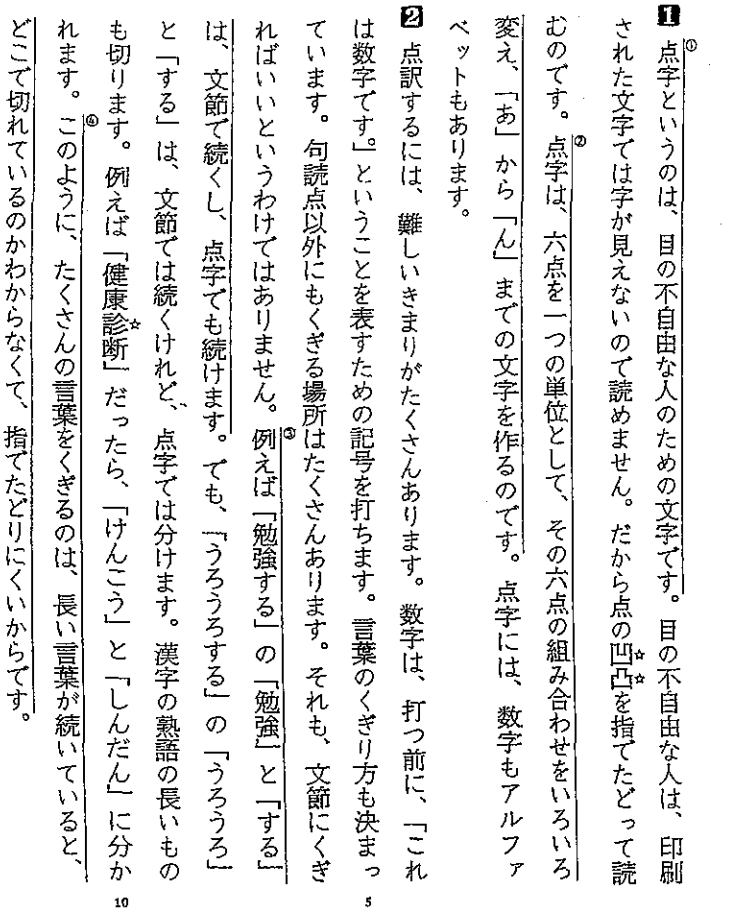
点字や手話に関して扱っている教材は、小学国語科の中で点字や手話を扱っている教材と比べて言葉がやや難解になっているものの、説明されている内容はほとんど変わらなかった。小学国語科と中学国語科において点字を説明している箇所の例を図 2-18、図 2-19 に示した。図 2-18 は小学３年、図 2-19 は中学１年に載せられていた文章である。図 2-18、図 2-19 をみると、中学校の教科書で書かれている内容は、小学校の教科書で書かれている内容をやや詳しくしただけであることがわかる。つまり、小学校から中学校へと子どもの発達段階を考えて、点字を通して障害について系統的に伝えようという意図が不十分であると言える。



また、点字は、六つの点でかなや数字などを表します。点字は、指でさわって読みます。

手話や点字は、何かを知らせるためだけではなく、知りたいことや気持ちをゆたかにつたえ合うために、とても大切なはたらきをしています。

図 2-18. 小学国語科の教科書に掲載された点字に関する説明（学校図書，国語，小学３年）



❶ ①点字というのは、目の不自由な人のための文字です。目の不自由な人は、印刷された文字では字が見えないので読めません。だから点の凹凸を指でたどって読むのです。②点字は、六点を一つの単位として、その六点の組み合わせをいろいろ変え、「あ」から「ん」までの文字を作るのです。点字には、数字もアルファベットもあります。

❷ 点訳するには、難しいきまりがたくさんあります。数字は、打つ前に、「これは数字です。」ということを表すための記号を打ちます。言葉のくぎり方も決まっています。句読点以外にもくぎる場所はたくさんあります。それも、文節にくぎればいいというわけではありません。③例えば「勉強する」の「勉強」と「する」は、文節で続くし、点字でも続けます。でも、「うろうろする」の「うろうろ」と「する」は、文節では続くけれど、点字では分けます。漢字の熟語の長いものも切ります。例えば「健康診断」だったら、「けんこう」と「しんだん」に分かれます。④このように、たくさんの言葉をくぎるのは、長い言葉が続いていると、どこで切れているのかわからなくて、指でたどりにくいからです。

図 2-19. 中学国語科の教科書に掲載された点字に関する説明（教育出版，国語，中学１年）

3) 英語科

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

英語科における出版社別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-26に示した。障害に関する文章表現の掲載率は1年の教科書では1％と低かったが、2、3年では7～8％であった。絵・写真の掲載率についてみると、1年の教科書は3％と低く、2年では7％、3年では8％であった。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

表2-27に、障害種別にみた文章表現の掲載数を、表2-28に絵・写真の掲載数を示した。1年の教科書の中には、「肢体不自由」に関する文章表現を掲載した教材は1教材のみであった。この教材では、「He is sitting in a wheelchair」（肢体不自由者）、「wheelchair」（車いす）、「service dogs」（介助犬）という文章表現があった。また、2年の教科書には「肢体不自由」（障害に関する文章表現が掲載されていた6教材中4教材）、「視覚障害」（1教材）、「聴覚障害」（1教材）に関する文章表現が掲載されていた。さらに、3年では「障害全般」（3教材）、「視覚障害」（2教材）、「聴覚障害」（2教材）、「肢体不自由」（1教材）、「その他」（1教材）に関する文章表現があった。

一方、障害に関する絵・写真は1年の教科書では3教材に出ていたが、いずれも「肢体不自由」に関するものであった。2年の教科書では、障害に関する絵・写真があった4教材のうち「肢体不自由」に関する絵・写真が3教材においてみられた。

3年の教科書においても、7教材中4教材が「肢体不自由」に関する絵・写真を掲載していた。

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

表2-29に、障害に関する事項を取りあげている教材の内容の分析結果を示した。英語科の教科書では「障害者の特徴」、「障害者の生活補助手段・用具」、「障害者の生活環境整備」、「障害者の日常生活」、「障害者への援助方法」の5項目に関する内容が取りあげられていた。しかしながら、国語科で扱われていた「障害者に対する偏見・差別」、「障害者福祉」に関する内容はなかった。障害に関する内容を掲載している11教材のうち、「障害者の日常生活」を取りあげている教材が6教材あったが、このほとんどが著名な障害者の幼少時代や学生時代の様子、エピソードを扱っている。

表2-26. 英語科における出版社別・学年別にみた掲載率

（　）内の単位：教材

	1年		2年		3年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
学校	0 (0/13)	8% (1/13)	8% (1/12)	8% (1/12)	11% (1/ 9)	11% (1/ 9)
光村	0 (0/13)	0 (0/13)	0 (0/11)	0 (0/11)	22% (2/ 9)	11% (1/ 9)
東京	0 (0/12)	0 (0/12)	0 (0/ 8)	0 (0/ 8)	14% (1/ 7)	14% (1/ 7)
教育	0 (0/12)	0 (0/12)	8% (1/12)	8% (1/12)	0 (0/11)	0 (0/11)
開隆	0 (0/13)	0 (0/13)	8% (1/12)	8% (1/12)	8% (1/12)	17% (2/12)
秀文	0 (0/17)	6% (1/17)	7% (1/15)	7% (1/15)	0 (0/13)	0 (0/13)
三省	8% (1/12)	8% (1/12)	18% (2/11)	18% (2/11)	9% (1/11)	9% (1/11)
7社の合計	1% (1/92)	3% (3/92)	7% (6/81)	7% (6/81)	8% (6/72)	8% (6/72)

※％は各教科書の総教材数における障害に関する事項を掲載していた教材数を示している。
また、計の％は各教科書の総教材数の合計を母数としている。

表 2-27. 英語科における障害に関する文章表現の掲載数

単位：教材

分類事項	1年	2年	3年	計
障害に関する文章表現を掲載していた教材数	1	6	6	13
障害全般			3	3
障害者			3	3
その他			1	1
視覚障害		1	2	3
視覚障害者		1	1	2
点字		1	1	2
その他			1	1
聴覚障害		1	2	3
聴覚障害者			1	1
手話・指文字		1	2	3
肢体不自由	1	4	1	6
肢体不自由者	1	3	1	5
車いす	1	2		3
その他	1	1		2
知的障害			1	1
精神障害				0
その他の障害			1	1
言語障害者			1	1

※表中の空欄はその事項の文章表現が掲載されなかったことを示している

また、「障害者の生活補助手段・用具」について扱っている教材が4教材あったが、そのうちの2教材は手話について、1教材は点字について、1教材が介助犬について取りあげている。たとえば、光村出版の3年の教科書では、“Sign Language”というタイトルで手話に関する内容が扱われていた。これは、少女が手話の練習をしていた友人から手話とは何かについて教えてもらう話である。その中で“But this is not just for fun. It's for communication.（手話は楽しいだけではなく、コミュニケーションをとるためにあるのよ）”、“You mean to talk to someone who has a hearing problem? （（手話は）耳に障害のある人が話すため？）”、“Sign language is not just a collection of gestures. It's a real language which has words and grammar. The only thing that it doesn't have is speech.（手話は単に動きを組み合わせただけでなく、単語や文法で成り立っている言語なのよ。私たちが使う言語との違いは話さないということだけよ）”などと説明されている。また、東京書籍の3年の教科書では“Let's Learn Braille”の中で、点字の仕組みについて“The braille system uses six dots.（点字は6つの点で構成されています）”、“Braille is very small. It makes reading difficult.（点字は非常に小さいので読むことがむずかしいです。）”などと説明されている。しかしながら、点字や手話に関する教材では、障害者がどのようにそれらの手段を用いているのかについてまったくふれられていなかった。

表 2-28. 英語科における障害に関する絵・写真の掲載数

単位：教材

分類事項	1年	2年	3年	計
障害に関する絵・写真を掲載していた教材数	3	4	7	14
障害全般				0
視覚障害			1	1
視覚障害者				
点字			1	1
点字ブロック				
聴覚障害		1	2	3
手話・指文字		1	3	4
肢体不自由	3	3	4	10
肢体不自由者	3	3	3	9
車いす	3	2	4	9
クラッチ		1		1
その他	1		1	2
介助者	2	1	2	5
知的障害				0
精神障害				0
その他の障害				0

※表中の空欄はその事項の絵・写真が掲載されなかったことを示している

表 2-29. 英語科における障害に関する教材の内容

単位：教材

障害者の日常生活	日常生活の様子・エピソード	6
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段等(点字･手話・介助犬)の説明	4
障害者の特徴	障害（者）観	3
	障害の原因	1
障害者の生活環境整備	バリアフリー	3
障害者への援助方法	ボランティア・介助	2

一方、介助犬に関する教材 “They are partners”（三省堂，1年）は介助犬と車いす使用者の関係や日常生活の様子を中心とした内容となっている。身体障害者補助犬を題材とした書物やマスコミ報道の中には、補助犬の献身的な仕事を賞賛したり、補助犬の能力や役割を誇張したりしているものが少なくない（下村・石上・徳田，2001；石上・下村・徳田，2002)。そのため、それらを読んだ児童生徒が誤った認識を持ちやすい。その点において、この教材は、介助犬の役割を誇張することなく説明しており、適切な内容であると言える。

「障害者の特徴」について取りあげている4教材のうち、3教材が障害（者）観について説明していた。例を挙げると、開隆堂2年の教科書では “I am disabled. But that doesn't make my life unfortunate. Rather, it has taught me my unique role: to work for a

barrier-free society. We are all different. We all have our own unique roles in society. We should be proud of ourselves.（私は障害があるけれど、不幸ではない。むしろ障害はバリアフリー社会形成のために生きるという役割を私に与えてくれた。私たちはみんな違う。みんなが社会の中でそれぞれの役割を持っている。ひとりひとりが自分自身を誇りに思うべきなのだ。）”（教材タイトルは “Be Proud of Yourself”）と説明されている。さらに、「障害者の生活環境整備」（バリアフリー）について扱っている教材が３教材あった。三省堂の３年の教科書では、“Without Barriers” というタイトルで電話のプッシュボタンについている突起やテレホンカードの切り込みなど、バリアを除去する工夫について紹介されている。

また、学校図書の２年教科書では、“Barrier-free ～バリアフリーをめざして” というタイトルの教材が掲載されている。ここでは、『五体不満足』の著者であり、電動車いすを使用している乙武洋匡氏がバリアフリーについてスピーチしている内容が載っている。加えて、この発展教材として「自分の身の回りには、身体の不自由な人にとってどんなbarrierがあるのかを考えてみましょう」という課題が提示され、車いす使用者が段差に困っている挿絵が載っている（図2-20）。さらに、開隆堂の２年の教科書が “How Often Do You Help Him?” という教材を掲載していた。これは、少年が友人と車いす使用者の援助にあたるが、その際に街中のバリアに気づくという内容になっている（図2-21）。

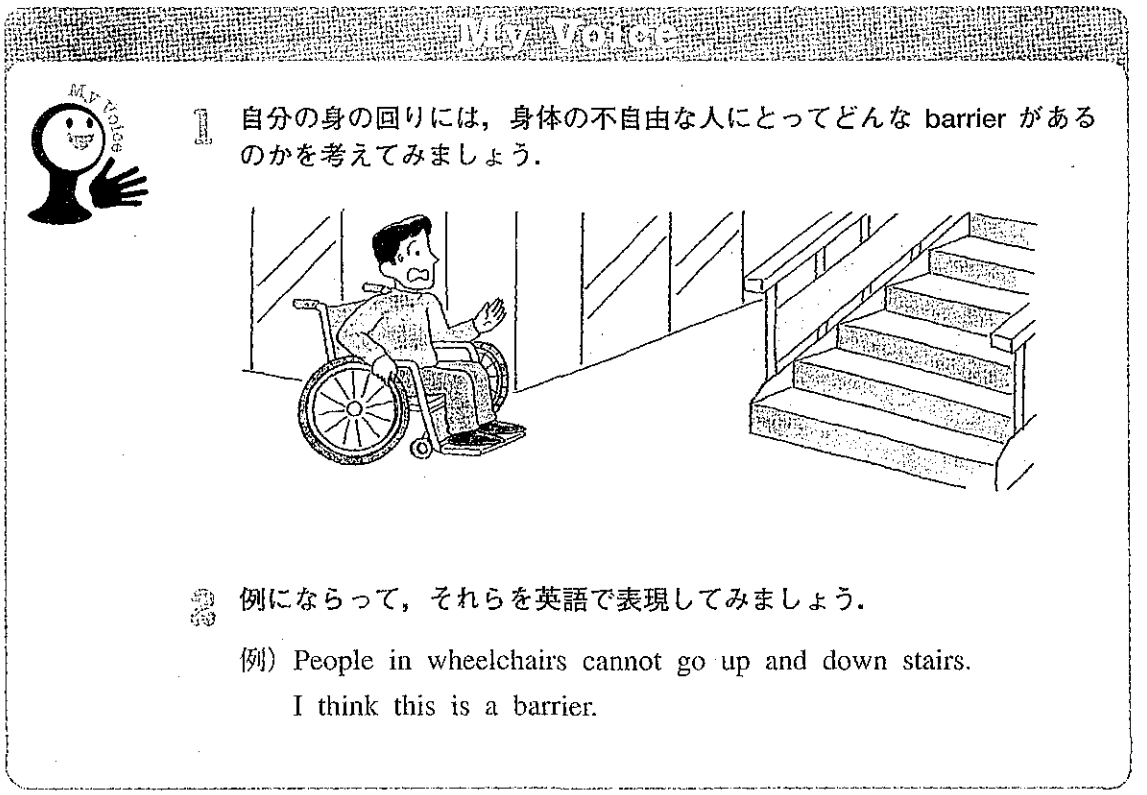


図 2-20. これは、“Barrier-free ～バリアフリーをめざして～” という教材に関連して設けられた発展教材であり、この中で「自分の身の回りには、身体の不自由な人にとってどんなbarrierがあるのかを考えてみましょう」という課題が提示されている。また、車いす使用者が階段を目の前にして困っている様子を描いた挿絵がつけられている。なお、“Barrier-free ～バリアフリーをめざして～” には、『五体不満足』の作者であり、電動車いすを使用している乙武洋匡氏がバリアフリーとは何かについて語った内容が掲載されている。（学校図書，英語，２年）

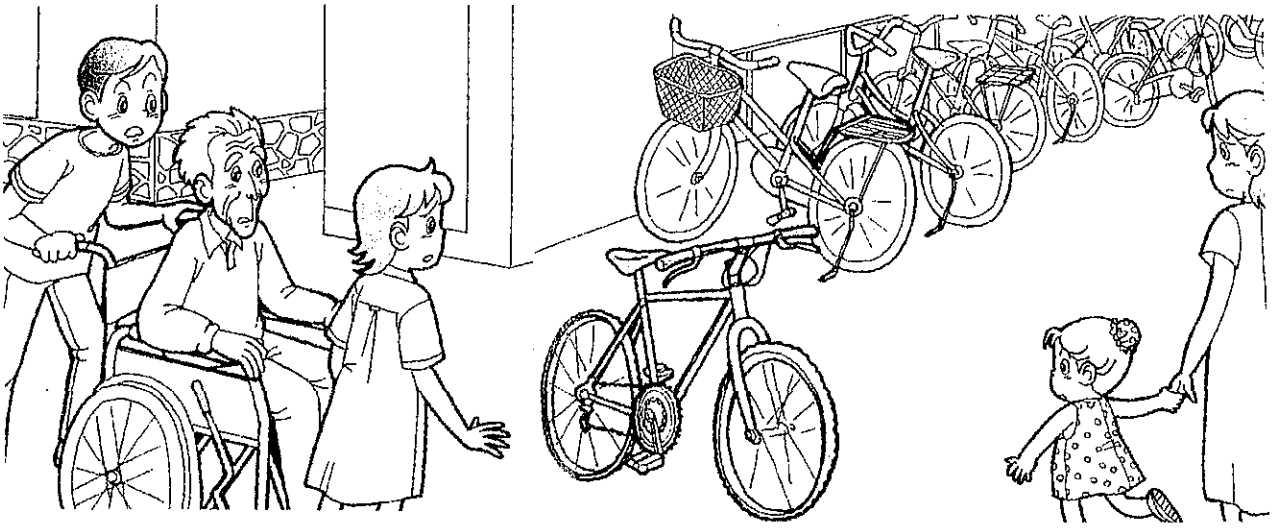


図 2-21. “How Often Do You Help Him?” という教材に掲載されている挿絵。この教材は、車いす使用者と街に出かけた際に多くのバリアに気づいたという内容になっている。この挿絵は、歩道に駐輪自転車があるために、車いす使用者が通れない状況を描いたものである。(開隆堂，英語，2 年)

少年や友人のセリフの中に “A lot of things are blocking the wheelchair on this street.（この道には車いすでの移動を妨げるものがたくさんあるね)”、“Some streets are all right for wheelchairs, but some are not.（車いすで移動可能な道もあるけれど、そうでないところもあるよ)” といったものがあった。なお、小学国語科や中学国語科と同じように、英語科でも著名な障害者に関するエピソードや人生の軌跡などに関する内容が掲載されていた（4 教材)。その中には、スティービー・ワンダー（全盲の歌手）が幼少時代から音楽の才能を発揮して世界の平和のために活動を行った話、言語に障害のあるリキヤが絵画の才能を発揮する話など、障害者の偉業や人生の軌跡に関する内容が含まれていた。これらの内容については「障害があるにもかかわらずがんばって人生において成功をおさめた」という論調で紹介されている傾向があった。たとえば、光村出版の 3 年の教科書が言語障害者であるリキヤの話を掲載していたが、その中に “Riki is disabled, but he is never discouraged.（リキは障害があるけれど、決して自分に失望することはない)” という一文があった。これらの内容は、「障害＝がんばっている人、苦労している人」という偏ったイメージを生徒に与える可能性がある。そのため、教師はその点を強調せずに、適切な知識を与えながら教材を扱うべきであると考えられる。

第 3 節　小学校及び中学校の道徳副読本の分析

1．方法

（1）分析対象とした副読本

平成 10 年に改定された文部省（当時）の学習指導要領に準拠して出版社および都道府県教育委員会が作成した道徳副読本のうち入手可能なものを分析対象とした。分析した道徳副読本は、出版社が作成した小学道徳 11 社 66 冊、中学道徳 10 社 33 冊、都道府県教育委員会が作成した小学道徳 4 都道府県 5 冊、中学道徳 6 都道府県 7 冊、小学校・中学校の統合版 1 都道府県 1 冊であった。道徳の副読本を作成している出版社および都道府県教育委員会を表 2-30 に示した。なお、表中に出版社名を記す際には、すべて表 2-30 の（　）内に示した略称を用いることとした。

表 2-30. 分析対象とした道徳副読本と出版社

道徳	
光村図書（光村）	道徳（小・中）
東京書籍（東京）	道徳（小・中）
教育出版（教育）	道徳（小・中）
大阪書籍（大阪）	道徳（小・中）
信濃教育出版部（信濃）	道徳（小・中）
学校図書（学校）	道徳（小）
日本書籍（日本）	道徳（小）
文渓堂（文渓）	道徳（小）
日本標準（日標）	道徳（小）
光文書院（光文）	道徳（小）
学習研究社（学研）	道徳（小）
学宝社（学宝）	道徳（中）
あかつき（あか）	道徳（中）
正進社（正進）	道徳（中）
創育 1	道徳（中）
創育 2	道徳（中）
日本文教出版（日文）	道徳（中）
栃木県教育委員会（栃木）	道徳（小・中）
福岡県教育委員会（福岡）	道徳（小・中）
高知県教育委員会（高知）	道徳（小・中）
岐阜県教育委員会（岐阜）	道徳（小・中共通）
沖縄県教育委員会（沖縄）	道徳（中）
神奈川県教育委員会（神奈）	道徳（中）
香川県教育委員会（平成 11 年版）（香川 H11）	道徳（小）
香川県教育委員会（平成 13 年版）（香川 H13）	道徳（小）
香川県教育委員会（平成 12 年版）（香川 H12）	道徳（中）
香川県教育委員会（平成 14 年版）（香川 H14）	道徳（中）

※出版社の略称を（ ）内に示した。以下、表中の出版社名はすべて略称を用いて示した。
創育から出版されている副読本が 2 種類あるため、それぞれ創育 1、創育 2 とした。
岐阜県教育委員会が発行している副読本は、小学校用、中学校用と分けず、1 冊に統合版としてまとめられていた。

（2）手続き

出版社が発行する道徳副読本の入手にあたっては、小学校、中学校用の教科書、教材、ドリル、資料等を発行している出版社に道徳副読本の作成の有無を尋ね、作成していると回答のあった出版社の道徳副読本すべてを購入した。都道府県教育委員会が作成した道徳副読本を入手するにあたっては、各都道府県教育委員会宛に道徳副読本の作成の有無を尋ね、作成していると回答のあった都道府県に再度、入手のお願いをし、在庫がある場合にお譲りいただいた。

第 2 節の教科書の分析と同様に、①障害に関する

文章表現、②障害に関する絵・写真がどの程度掲載されているかを計数し、道徳副読本における掲載率を求めるとともに、障害について扱っている資料の内容を分析した。なお、掲載率は総資料数を母数として求めた。本研究でいう資料とは、道徳副読本に掲載されている１つの読み材料のまとまりのことを指す。また、本研究では、表紙、裏表紙、巻頭・巻末の解説、資料、付録などは分析対象外とした。

障害に関する文章表現、障害に関する絵・写真の計数方法は、以下の通りである。

①障害に関する文章表現

第２節の教科書分析と同様の分類事項（表2-2）をもとに、道徳副読本の文章中に掲載された障害に関する文章表現の掲載数を計数した。分類事項は「視覚障害」、「聴覚障害」、「肢体不自由」、「知的障害」、「精神障害」、「それ以外の障害（内部障害、言語障害など）」の障害別に設定されており、障害別に分けられない記述（例：障害者、身障者マーク）については「障害全般」に分類することとした。また、障害別に詳細な分類事項を設定した。たとえば、「聴覚障害」については、「聴覚障害者」を表す言葉、「手話・指文字」を表す言葉、「聴導犬」を表す言葉、その他の聴覚障害に関する言葉に分けて計数した。その際、どのような文章表現をそれぞれの分類事項に含めたかについての例は表2-3の通りである。なお、計数する際に、ひとつの言葉の中に複数の事項が含まれている場合は重複して計数した。たとえば、「車いす使用者」という語句が掲載された場合には、「肢体不自由者」と「車いす」の両方に重複して計数した。ただし、「身体や知的に障害のある人」、「目や耳や体の不自由な人たち」のように障害が重複して書かれている場合、あるいは障害者全般を指していると判断される場合は、「障害全般」に分類した。なお、絵・写真・図表のタイトルやキャプション、ふきだしの中のコメントとして絵・写真とともに掲載されている記述、及び図表中に掲載された記述は対象から除いた。

②障害に関する絵・写真

道徳副読本の中に描かれている絵・写真の中で、障害に関する事項と判断できるものを計数した。その際に、障害に関する事項が主題としてだけでなく、背景として出現した場合も計数した。たとえば、背景として写真の中に小さく写りこんだ点字ブロックについても、それと判断できれば計数してある。ただし、絵・写真を見ただけでは障害に関する事項と判断できないもの（たとえば、聴覚障害者に関する資料の挿絵に載せられている聴覚障害者等）は、計数していない。

資料の内容の分析については、小学国語科、中学国語科、英語科と同様に、「障害者の特徴」、「障害者の生活補助手段・用具」、「障害者の生活環境整備」、「障害者の日常生活」、「障害者への援助方法」、「障害者に対する偏見・差別」、「障害者福祉」の７項目及びそれぞれの下位項目を設け、詳細に内容を分析した。なお、障害に関する事項が主題とはあまり関係なく「背景」として書かれており、読み手に障害に関する説明がないケースは計数の対象としなかった。

出版社が発行している小学道徳の出版社別及び学年別の総教材数を表2-31に、中学国語科を表2-32に、都道府県教育委員会が発行している小学及び中学道徳を表2-33に示した。

表 2-31. 小学道徳における出版社別、学年別の総資料数（出版社発行）

単位：資料

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
光村	34	35	35	35	35	35
東京	34	35	35	35	35	35
教育	34	31	31	31	30	30
大阪	34	35	35	35	35	35
信濃	34	25	25	27	26	28
学校	34	35	35	35	35	35
日本	32	32	32	32	32	32
文渓	35	36	36	36	36	36
日標	34	35	35	35	35	35
光文	34	35	35	35	35	35
学研	34	35	35	35	35	35
11社の合計	373	369	369	371	369	371

表 2-32. 中学道徳における出版社別、学年別の総資料数（出版社発行）

単位：資料

	1年	2年	3年
光村	35	35	35
東京	35	35	35
教育	33	33	33
大阪	30	30	30
信濃	25	27	28
学宝	28	28	28
あか	35	35	35
正進	32	32	32
創育1	27	27	27
創育2	24	24	24
日文	35	35	35
11社の合計	339	341	342

表 2-33. 道徳における都道府県教育委員会別、学年別の総資料数（教育委員会発行）

単位：資料

	小学	中学
栃木	36	16
福岡	29	25
高知	10	10
岐阜	16	
沖縄		11
神奈	20	—
香川 H11	20	—
香川 H13	10	—
香川 H12	—	20
香川 H14	—	10

※各都道府県（岐阜県を除く）で作成される副読本は、小学編、中学編として作成されており、学年の別はなかった。岐阜県教育委員会発行の副読本は、小学校、中学校の統合版で作成されている。

2．結果と考察

（1）小学道徳（出版社発行）

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

小学道徳副読本（以下、小学道徳と記す）における出版別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-34に示した。障害に関する文章表現に関しては、小学1年では1％、小学2年では2％、小学3年では3％と低学年では掲載率が低かったが、高学年になると小学5年では9％、小学6年では7％と若干高くなった。また、すべての出版社において障害に関する文章表現がいずれかの学年でみられた。

表 2-34. 小学道徳における出版社別・学年別にみた掲載率（出版社発行）

（ ）内の単位：資料

	1年		2年		3年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
光村	0 (0/34)	0 (0/34)	0 (0/35)	0 (0/35)	3％ (1/35)	0 (0/35)
東京	0 (0/34)	0 (0/34)	3％ (1/35)	0 (0/35)	3％ (1/35)	0 (0/35)
教育	3％ (1/34)	3％ (1/34)	0 (0/31)	3％ (1/31)	0 (0/31)	0 (0/31)
大阪	0 (0/34)	3％ (1/34)	3％ (1/35)	3％ (1/35)	3％ (1/35)	0 (0/35)
信濃	0 (0/34)	3％ (1/34)	0 (0/25)	0 (0/25)	4％ (1/25)	0 (0/25)
学校	0 (0/34)	0 (0/34)	0 (0/35)	0 (0/35)	6％ (2/35)	3％ (1/35)
日本	0 (0/32)	0 (0/32)	0 (0/32)	0 (0/32)	0 (0/32)	0 (0/32)
文渓	0 (0/35)	0 (0/35)	6％ (2/36)	6％ (2/36)	3％ (1/36)	3％ (1/36)
日標	3％ (1/34)	3％ (1/34)	3％ (1/35)	3％ (1/35)	6％ (2/35)	3％ (1/35)
光文	0 (0/34)	6％ (2/34)	0 (0/35)	0 (0/35)	3％ (1/35)	6％ (2/35)
学研	0 (0/34)	0 (0/34)	3％ (1/35)	3％ (1/35)	6％ (2/35)	3％ (1/35)
11社の合計	1％ (2/373)	2％ (6/373)	2％ (6/369)	2％ (6/369)	3％ (11/369)	2％ (6/369)
	4年		5年		6年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
光村	6％ (2/35)	6％ (2/35)	9％ (3/35)	3％ (1/35)	9％ (3/35)	0 (0/35)
東京	9％ (3/35)	6％ (2/35)	14％ (5/35)	11％ (4/35)	9％ (3/35)	9％ (3/35)
教育	3％ (1/31)	0 (0/31)	0 (0/30)	0 (0/30)	0 (0/30)	3％ (1/30)
大阪	0 (0/35)	0 (0/35)	17％ (6/35)	14％ (5/35)	9％ (3/35)	6％ (2/35)
信濃	4％ (1/27)	0 (0/27)	8％ (2/26)	4％ (1/26)	0 (0/28)	0 (0/28)
学校	14％ (5/35)	9％ (3/35)	6％ (2/35)	0 (0/35)	9％ (3/35)	11％ (4/35)
日本	6％ (2/32)	3％ (1/32)	9％ (3/32)	3％ (1/32)	3％ (1/32)	0 (0/32)
文渓	0 (0/36)	0 (0/36)	11％ (4/36)	8％ (3/36)	11％ (4/36)	3％ (1/36)
日標	6％ (2/35)	3％ (1/35)	14％ (5/35)	11％ (4/35)	14％ (5/35)	9％ (3/35)
光文	9％ (3/35)	6％ (2/35)	9％ (3/35)	9％ (3/35)	6％ (2/35)	3％ (1/35)
学研	9％ (3/35)	6％ (2/35)	6％ (2/35)	6％ (2/35)	9％ (3/35)	6％ (2/35)
11社の合計	6％ (22/371)	4％ (13/371)	9％ (35/369)	7％ (24/369)	7％ (27/371)	5％ (17/371)

※％は各副読本の総資料数における障害に関する内容を掲載していた資料数を示している。
また、計の％は各副読本の総資料数の合計を母数としている

ただし、出版社によって障害に関する文章表現を掲載する割合に大きな差がみられた。たとえば、小学5年では、大阪書籍が発行する副読本では35資料中6資料（17％）に、東京書籍が発行する副読本では35資料中5資料（14％）に障害に関する文章表現が掲載されているのに対して、教育出版や学校図書が発行している副読本には障害に関する文章表現は、全く掲載されていなかった。

障害に関する絵・写真は、全学年を通してあまり多く描かれていなかった。障害に関する絵・写真のほとんどが障害に関する文章表現が掲載されていた資料の挿絵として描かれており、障害に関する文章表現の掲載がなく、背景として障害者や点字ブロック、障害者用施設・設備等の障害に関する絵・写真が描かれているものは12資料しかなかった。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害種別にみた文章表現の掲載数を表2-35に、絵・写真の掲載数を表2-36に示した。

文章表現に関しては、「肢体不自由」に関するものが最も多く（103資料中66資料）、「視覚障害」に関するものが次いだ（103資料中29資料）。また、道徳副読本の中で描かれている肢体不自由者のうちの半数以上が車いすを使用している設定であった（61資料中34資料）。道徳の副読本の中では、肢体不自由や視覚障害等のvisibleな（目に見える）障害を扱うことが多く、「知的障害」（3資料）や「精神障害」（掲載なし）などを扱うことは少なかった。小学国語科では「点字」、「盲導犬」、「手話・指文字」が主題として扱われることが多かったが、小学道徳ではそれらが扱われることはそれほど多くなく（点字2資料、盲導犬3資料、手話・指文字5資料）、それらが資料の中に掲載されていても、視覚障害者や聴覚障害者の生活の補助手段として紹介されていた。つまり、小学国語科では、「点字」、「盲導犬」、「手話・指文字」がどのようなものであるかに焦点が当てられ、それを使用する障害者の生活とかけ離れた形で紹介されているものが目立ったが、道徳の中では障害者の生活と結びつけてそれらが論じられており、その点は評価できる。

ただし、文章表現の中で、「障害を背負う」、「障害を身に負う」などの記述があった。障害を負うという表現は、障害は障害者に重くのしかかったもの、背負い込んで生きなくてはならないものというイメージを子どもたちに持たせてしまいかねないため、不適切であると考えられる。また、「障害を持つ（もつ）」という記述もあった。障害とは、その個人の特徴を示すものであり、個人の意思で保有しているものではないため、「障害を持つ（もつ）」という表現も不適切である。

絵・写真に関しても、文章表現と同様に、「肢体不自由」に関するものが最も多く（72資料中44資料）、「視覚障害」に関するものが次いだ（24資料）。「肢体不自由」に関するものの中でも、「車いす」を使用した肢体不自由者が多く描かれていた（39資料）。

絵・写真の中には、間違って敷設されている点字ブロック（図2-22）や、誤った方法によって手引きされている障害者が描かれているもの（図2-23）がみられた。

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

表2-37に、障害に関する事項の中で、障害に関する適切な認識を図るために必要な知識としてどのような内容が記されているかについて分析した結果を示した。表2-37より、「障害の原因」や「障害の特性」等の「障害者の特徴」について書かれている資料が多くみられた。「障害の原因」には、交通事故やけがによって不随になったこと、生まれつき四肢切断という障害があって手足がないこと、筋ジストロフィーなどの筋肉の難病にかかって手や足が思うように動かなくなることなどが説明されていた。

「障害の特性」については、身近な障害者の行動特性を具体的に示すことによって、それぞれの障害に特徴的な性質を説明していた。たとえば、文渓堂小学2年の「ぼくにちょうだい」では、「さっきのおじさんがのっていたものが車いすね。車いすがあれば、からだのふじゆうな人もいきたいところにいけるのよ」と母親が子どもに伝える場面があった。

表 2-35. 小学道徳における障害に関する文章表現の掲載数（出版社発行）

単位：資料

内容分類項目	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
障害に関する文章表現を掲載していた資料数	2	6	11	22	35	27	103
障害全般			2	3	9	9	23
障害者			2	3	7	9	21
身障者マーク					1		1
養護学校・特殊学級					1	1	2
その他				1	1	1	3
視覚障害		2	4	7	7	9	29
視覚障害者		2	2	7	7	8	26
点字				1	2	2	5
白杖		1	1	3	1	1	7
盲導犬		1	3		1		5
その他					1	2	3
聴覚障害	1		4	1	2	4	12
聴覚障害者	1		3	1	1	3	9
手話・指文字	1		2	1	2	4	10
その他			2		1		3
肢体不自由	1	4	7	13	28	13	66
肢体不自由者	1	4	6	12	26	12	61
車いす	1	2	3	6	15	7	34
松葉杖				2	1		3
義足					3	1	4
義手					2	1	3
その他			1		4		5
知的障害				1	1	1	3
知的障害者				1	1	1	3
精神障害							0
その他の障害				1	1	5	7
言語障害者				1		4	5
エイズ感染者					1	1	2

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されなかったことを示している

表 2-36. 小学道徳における障害に関する絵・写真の掲載数（出版社発行）

単位：資料

内容分類項目	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
障害に関する絵・写真を掲載していた資料数	6	6	6	13	24	17	72
障害全般			1	1			2
身障者マーク			1				1
スロープ			1	1			2
リフトバス・低床バス			1	1			2
音声信号機				1			1
その他				1			1
視覚障害	2	3	3	5	5	6	24
視覚障害者		2	2	5	2	2	13
点字				1		1	2
点字ブロック	2	1	3	1	3	4	14
白杖		1	2	4	2		9
盲導犬		1	1		1		3
その他			2	1			3
聴覚障害	1		1		1	2	5
手話・指文字	1		1		1	2	5
聴導犬			1				1
肢体不自由	3	3	4	7	17	10	44
肢体不自由者	3	3	3	7	17	9	42
車いす	2	3	4	7	15	8	39
松葉杖	1				1		2
介助者	1		1	2	4	1	9
義足					2		2
その他				1	1		2
知的障害							0
精神障害					1		1
精神障害者					1		1
その他の障害							0

※表中の空欄はその項目の絵・写真が掲載されなかったことを示している

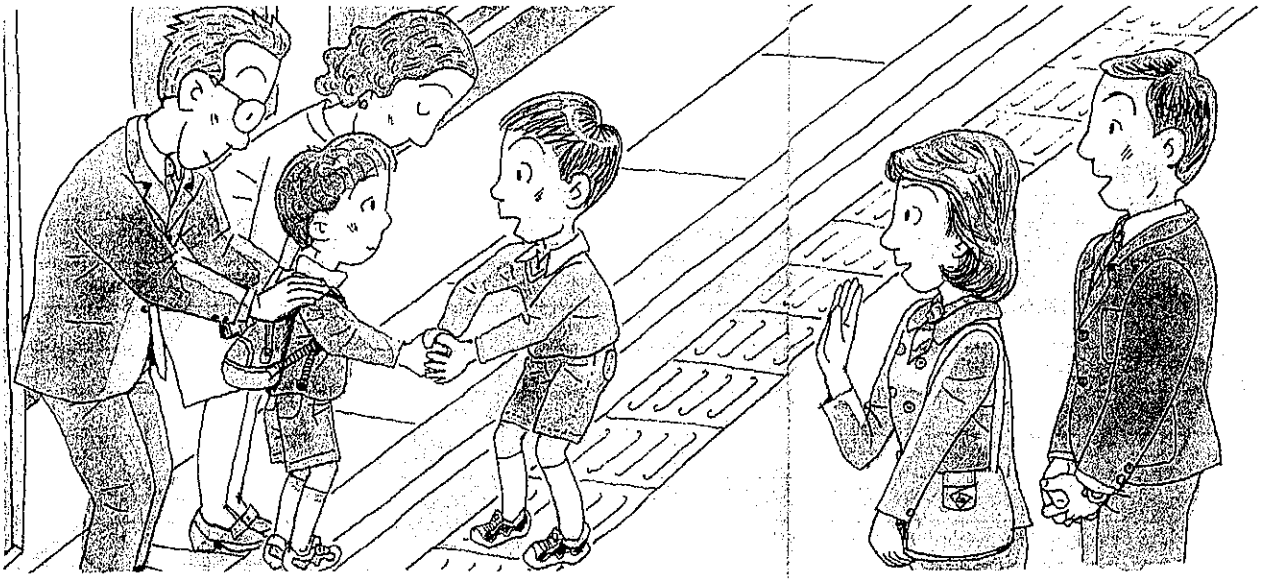


図 2-22　点字ブロックの敷設の仕方に誤りがある例。駅のホームの端には、視覚障害者に「危険、注意」をうながす警告ブロックを敷設すべきであるが、この挿絵には誘導ブロックが描かれてしまっている。(文渓堂，道徳，小学 5 年)

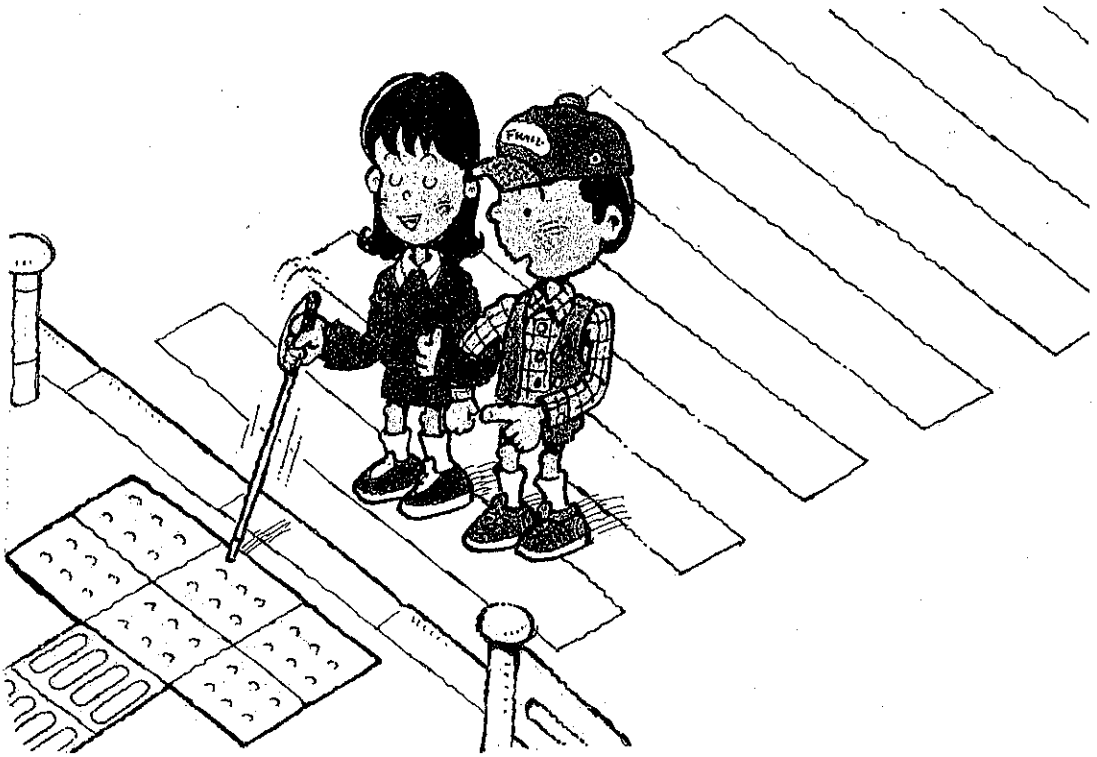


図 2-23　視覚障害者を手引きする方法に誤りがある例。視覚障害者を手引きする者は、視覚障害者の一歩前を歩き、視覚障害者に軽くひじをつかんでもらうか、肩に手を乗せてもらうかをすべきであるが、この挿絵では、視覚障害者と手引きする者が並んで歩いているだけでなく、視覚障害者が手引きの者と腕を組んで歩いている。このような方法で視覚障害者を手引きすると、大変危険である。(日本標準，道徳，小学 3 年)

表 2-37. 小学道徳における障害に関する資料の内容（出版社発行）

単位：資料

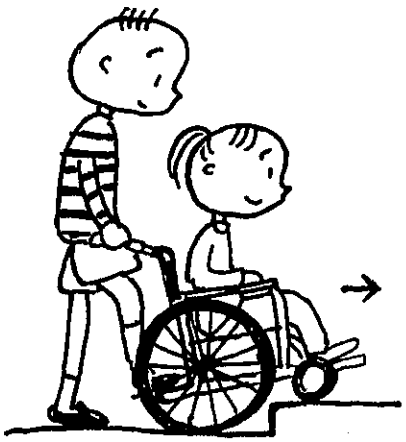
障害者の特徴	障害（者）観（例：障害者はかわいそうではない。障害は個性である）	7
	障害の特性（例：聴覚障害者は正面をむいて話してもらえないと相手の言うことがわからない）	22
	障害の原因（例：彼は先天的な病気が原因で目が見えない）	23
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段の説明（例：点字、手話、身体障害者補助犬）	9
	生活用具	1
障害者の生活環境整備	街の中のバリアフリー	7
障害者の日常生活	日常生活の様子	12
障害者への援助方法	ボランティア・介助	9
	障害者への援助方法・エチケット	5
障害者に対する偏見・差別	偏見・差別	5

また、東京書籍小学５年の「ぼくのお姉さん」では、本文の中で、ダウン症のお姉さんの特性を「お姉ちゃんは、17 歳になるけれど、数の計算や本を読むこともできないし、お金の使い方もわからない」と記すだけでなく、脚注にダウン症について「体や知的な発達がおくれる先天性のしょうがい。近年では、早期からの治りょうや教育によっておおはばな能力の向上がはかられてきている」といった解説がつけられていた。このように、子どもの発達段階にあわせて、子どもが理解できるように障害者の特性を伝えることは、子どもに障害者への適切な認識を図る上で必要であると思われる。

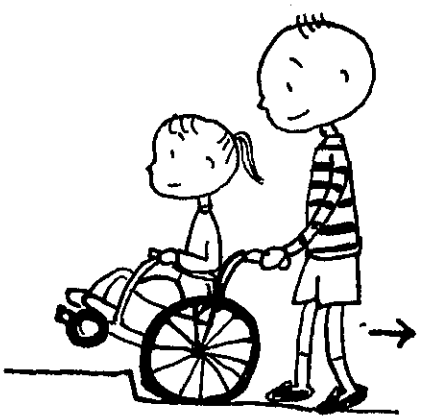
さらに、障害者の特性とあわせて障害者への援助方法やエチケットを具体的に示しているものが５資料あった。たとえば、日本標準が発行する小学６年の「しらんぷりはできないよ」では、車いす使用者が高いところに手が届きにくいこと、段差があると通行しづらいこと、聴覚障害者は音声案内や周りの音が聞き取りづらいことなど、障害者が日常生活を送る上で具体的にどのようなことに困難を感じているのかを示し、読者に援助の方法を伝えていた(図 2-24)。このように、障害者の具体的なニーズを伝え、子どもができる範囲の援助の方法を教えることによって、子どもたちは実際に障害者が困っている場面に遭遇した時に、援助を申し出ることができると思われる。加えて、日本標準が発行する小学３年の「そうしないでこうしてください」では、「まちがった手助けやへたな手助けでは、目の不自由な人の助けになるどころか、かえって苦しみをあたえることになりかねません」として、正しい援助の仕方を知ることの大切さを説いている。道徳副読本の中では、障害者と偶然出くわして援助をしたことの話が載せられていることが多く(14 資料)、すすんで障害者を援助できるようになるように導いている。しかし、間違った方法で障害者に関わっても、援助にならないどころか、かえって子どもも障害者も危険な目にあうこともある。そのため、この資料で伝えているように、子どもができる範囲のことで、適切な援助の仕方を教えることが必要である。ただし、この資料の中で、視覚障害者の後をつけないように促す内容が書かれていた(図 2-25)が、視覚障害者からそのようなニーズが出てくることはほとんどない。

街の中のバリアフリーに関して述べられているものも７資料あった。その中には、歩道に自転車が置いてあることによって、車いすの人が通行できないことを示し、迷惑駐輪をやめるように呼びかける資料、街の様子を描いた絵からバリアフリー化されている箇所を探す資料などがあった。これらの資料の中では、街の中のバリアフリー環境を整える必要を述べるとともに、障害者が社会に参加することが当たり前になる社会を実現することの大切さが示されていた。

もし君が車椅子を押すことになったら、乗っている人に「これくらいの速さでいいですか。」ときこう。
足先がものにぶつかったりしないように、十分きをつけよう。
歩道と車道など段差のあるところが、車椅子の人はいちばん苦手。押すときは左のイラストのようにするといいよ。

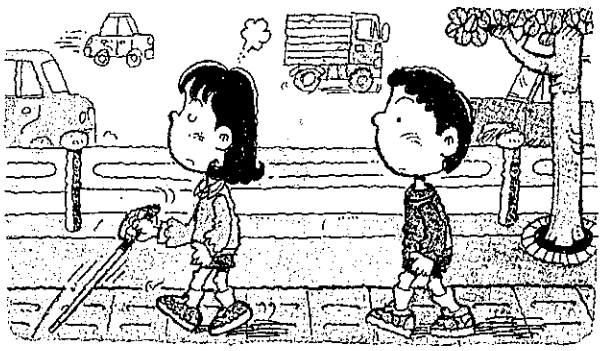


後輪の横にあるステッピングバーを足でふみながらゆっくりと前輪を上げて段の上におろし，車椅子がかたむかないようにバランスをとりながら左右の後輪をゆっくりひき上げる。



おりるときは，逆向きに。
このときもステッピングバーをふみながらゆっくりと。

図 2-24. 障害者のニーズを具体的に示し、子どもがどのように援助したらよいのかを伝えている資料の一部である。車いす使用者の歩行上の特性を示すとともに、車いすの押し方の留意点を示している。その他に、車いす使用者がエレベータのボタンやお店の商品の棚に手が届かない場合にどのように声をかけたらよいのかを示したり、聴覚障害者とコミュニケーションをとる際にいかに行ったらよいのかなどについて説明されている。(日本標準，道徳，小学 6 年)



「あなたのコップは右にあります。」
と、コップを軽くたたいてあげると、その音で場所がわかります。

後をつけないで

道がわからないでこまっている目の不自由な人を見かけても、どのように手助けしたらよいかためらうことがあります。
また、こっそり後をつけて、物にぶつかりそうになったら、助けてあげようと思う人がいます。
後をつけられると、ほかのことに気がちり、たいへんつかれるとともにきけんです。けっして後をつけるようなことはしないでください。
あなたの助けてあげようという気持ちが、かえってめいわくになります。

図 2-25. 「そうしないで　こうしてください」という資料の一部である。視覚障害者の後をつけることは、視覚障害者の気を散らし、安全な歩行の妨げとなることが示されているが、これまでに視覚障害者の歩行上のニーズを調査した結果からは、そのような意見は出されていない。ごく一部の視覚障害者の意見が反映されてしまっていると思われる。(日本標準，道徳，小学３年)

障害に関する文章表現が掲載されている資料のうち、障害に関する事項が主題となっていたものは約8割であった（103資料中81資料)。また、障害に関する事項を扱ったほとんどの資料で、障害者が登場していた。つまり、障害に関する文章表現が掲載されている資料のうち、障害者が主人公として書かれていることが多いということである。欧米の書物の中には、障害者が背景（ストーリーと関係のない脇役）として登場するものがしばしばみられるが、道徳の副読本ではそのような扱われ方は少なかった。障害者を主人公として描き、子どもたちの障害者への関心を高めることは大切ではあるが、社会の中で健常者と共に生活している一人として、障害者が背景として描かれる作品が今後道徳副読本の中にも増えることが望まれる。

障害者が主人公となっている81資料のうち25資料が障害を克服して成功した、偉業を成し遂げた人物を紹介する内容であった。具体的には、ピアニス

トになった視覚障害者の話、事故により寝たきりになったが口で絵を描くようになった人の話、義足でマラソンにチャレンジした人物の話などである。これらの話の中では、血のにじむ努力をし、苦難を乗り越えて、がんばった様子が描かれている。これらの話がすべて不適切であると言うのではないが、このような論調の話ばかりに子どもたちが慣れ親しむと、「障害者＝がんばっている人」という図式を子どもたちが持ちかねない。そのため、教師がこのような資料を使用する際には、健常者の中にもがんばっている人もそうでない人もいるのと同様に、障害者にもさまざまな人がいることを子どもたちに伝え、障害者を一個人として考えられるように促す必要がある。

（2）中学道徳（出版社発行）

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

中学道徳副読本（以下、中学道徳と記す）における出版別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表2-38に示した。

障害に関する文章表現は、小学道徳より掲載される割合が高かった（中学1年7％、中学2年9％、中学3年10％）。ただし、出版社によって掲載する割合に大きく開きがあった。たとえば、中学3年の日本文教出版発行の道徳副読本では全体の20％に障害に関する文章表現がみられたのに対して、同じ中学3年の学宝社発行の道徳副読本では全く掲載されていなかった。学年による掲載率の違いは、ほとんどみられなかった。

障害に関する絵・写真は、全学年を通してあまり多く描かれていなかった。小学道徳と同様に、障害に関する絵・写真のほとんどが障害に関する文章表現を掲載していた資料の挿絵として描かれており、主題と関係なく、背景として障害に関する絵・写真が描かれていたものは3資料しかなかった。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害種別にみた文章表現の掲載数を表2-39に、絵・写真の掲載数を表2-40に示した。

文章表現に関しては、「肢体不自由」に関するものが最も多く（88資料中59資料）、「障害全般」に関するものが次いだ（39資料）。

表2-38. 中学道徳における出版社別・学年別にみた掲載率（出版社発行）

（　）内の単位：資料

	1年		2年		3年	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
光村	6％（2/35）	3％（1/35）	17％（6/35）	3％（1/35）	11％（4/35）	11％（4/35）
東京	9％（3/35）	0（0/35）	9％（3/35）	6％（2/35）	17％（6/35）	0（0/35）
教育	6％（2/33）	0（0/33）	6％（2/33）	0（0/33）	3％（1/33）	0（0/33）
大阪	7％（2/30）	3％（1/30）	10％（3/30）	3％（1/30）	3％（1/30）	3％（1/30）
信濃	8％（2/25）	4％（1/25）	0（0/27）	0（0/27）	7％（2/28）	4％（1/28）
学宝	11％（3/28）	0（0/28）	11％（3/28）	4％（1/28）	0（0/28）	0（0/28）
あか	3％（1/35）	0（0/35）	6％（2/35）	0（0/35）	6％（2/35）	6％（2/35）
正進	0（0/32）	0（0/32）	19％（6/32）	13％（4/32）	13％（4/32）	3％（1/32）
創育1	4％（1/27）	0（0/27）	7％（2/27）	0（0/27）	19％（5/27）	4％（1/27）
創育2	0（0/24）	0（0/24）	4％（1/24）	4％（1/24）	8％（2/24）	0（0/24）
日文	23％（8/35）	14％（5/35）	6％（2/35）	6％（2/35）	20％（7/35）	9％（3/35）
11社の合計	7％（24/339）	2％（8/339）	9％（30/341）	4％（12/341）	10％（34/342）	4％（13/342）

※％は各副読本の総資料数における障害に関する内容を掲載していた資料数を示している。
また、計の％は各副読本の総資料数の合計を母数としている。

小学道徳では、肢体不自由者や視覚障害者などの具体的に障害についてイメージしやすい人物が登場する資料が多かったが、中学道徳では障害を特定せず、障害者全般が抱えている問題やニーズに言及する内容が多くみられた。

ただし、文章表現として不適切であると思われる資料もいくつかみられた。たとえば、光村図書の発行する中学3年「指揮者ジェイムズ」では、「彼（車いす使用者）の明るい話し方と態度には、どこにもハンディキャップを抱えた青年という印象はない。」と書かれているが、「障害者は暗く、けなげに生きている」という前提で書かれている点で不適切と言える。

また、創育の発行する中学2年の「新しいふるさと見つけた」では、肢体不自由者である筆者が「体が不自由な分だけ私の五感は敏感になっていて、少しでも異常な音やにおいは気づくのがだれより早い」と記しているが、このような記述は、障害があると感覚が鋭敏になる、あるいは健常者にない特別な能力を持ち合わせていると読者に思わせてしまう危険性があるため、不適切であると言える。

絵・写真に関しても、文章表現と同様に、「肢体不自由」に関するものが最も多く描かれていた（33資料中26資料）。

絵・写真の中で、小学道徳と同様に不適切な方法で手引きをされている障害者の挿絵がみられた。また、子どもが目隠しをして一列になって綱をたどりながら歩く目隠し体験の様子を紹介している写真があった（図2-26）。このような目隠し体験は、視覚障害者への正しい手引きの仕方や視覚障害者の歩行上のニーズを学習することができないだけでなく、体験者の障害への恐怖心を煽り、障害観を歪めてしまうおそれがあるため、不適切であり、このような体験の写真を掲載することも不適切であると言える。

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

中学道徳では、「心に響く道徳教育」の必要性が叫ばれていることを受けて、情緒に訴えかける内容が多くみられた（88資料中26資料）。情緒に訴えかける内容のうちで最も多かったのが、障害受容の過程を克明に描いたものである（22資料）。その中では、障害者本人や家族の苦労、苦悩が細かに綴られており(図2-27)、自殺を考えたことを述べているものもあった(5資料)。また、障害者が日常の生活を普通に送っている様子をみただけで、その生き方に感動したり、積極的に生きていると思い込んだり、自分にはそのような生き方はできないと考えてしまうような内容を含んだ資料や障害のたいへんさを誇張している資料も少なくなかった(18資料)。たとえば、日本文教出版中学1年の「心が見たもの」では、視覚障害のある友達について「話をしながら、（なぜ高野君は、こんなに明るく話ができるんだろうか。）とびっくりした。ぼくがもし目が見えなくなったり、うんと不自由になってしまったら、こんなに積極的な生き方ができるだろうか、自信がない」と主人公が感じたことが記されている。また、創育中学3年の「勇気あるかかわりを」では、「車いすの人は、とっても重かったのです。その重みは、一人の人間として立派に生きている証拠だと思います。」と書かれている。

表 2-39. 中学道徳における障害に関する文章表現の掲載数（出版社発行）

単位：資料

内容分類項目	1年	2年	3年	計
障害に関する文章表現を掲載していた資料数	24	30	34	88
障害全般	12	12	15	39
障害者	11	10	14	35
養護学校・特殊学級	2	1	3	6
障害者福祉施設	1	2	3	6
その他	2			2
視覚障害	4	4	7	15
視覚障害者	4	4	5	13
点字	1		1	2
白杖	1	2		3
盲導犬		1		1
その他	2		2	4
聴覚障害	3	2	5	10
聴覚障害者	3	1	4	8
手話・指文字	3	1	4	8
その他	1			1
肢体不自由	17	20	22	59
肢体不自由者	17	20	21	58
車いす	4	9	9	22
松葉杖	2	1	2	5
義足		1	1	2
その他	6	1	4	11
知的障害			1	1
知的障害者			1	1
精神障害				0
その他の障害			4	4
言語障害者			3	3
エイズ感染者			1	1

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されなかったことを示している

表 2-40. 中学道徳における障害に関する絵・写真の掲載数（出版社発行）

単位：資料

内容分類項目	1年	2年	3年	計
障害に関する絵・写真を掲載していた資料数	8	12	13	33
障害全般				0
視覚障害	1	3	2	6
視覚障害者		3	1	4
点字ブロック	1	1		2
白杖		2	1	3
盲導犬		1		1
その他			1	1
聴覚障害	2		1	3
手話・指文字	2		1	3
その他			1	1
肢体不自由	6	7	13	26
肢体不自由者	6	6	13	25
車いす	5	4	12	21
松葉杖		2		2
介助者			8	8
その他			2	2
知的障害				0
精神障害				0
その他の障害				0

※表中の空欄はその項目の絵・写真が掲載されなかったことを示している

このように、障害者が普通に生活しているだけで強く、立派に生きているという論調で書かれている。障害のある人が日常生活を送る際には、不便、不都合なことが生じることもあるだろうが、障害のない器官をうまく利用したり（目の見えない人が触覚や嗅覚、聴覚をうまく活用することなど）、代替手段を使ってできることも多く（たとえば、歩けない人が車いすを使用して移動することができることなど）、何もわからない、何もできないわけではない。反対に、障害者は困難を経験しているために、健常者よりもすぐれているとする論調のものもあった。たとえば、光村図書中学1年の「左手の人さし指」では、「指の小さなけがでも、けがをする前には気がつかなかったことをたくさん気づかせてくれました。もし、片方の足が不自由だったら、どうでしょうか？（中略）どこも何ともない人より、ずっといろいろなことに気がついているのではないでしょうか。（中略）どこかが不自由な人は、不自由ではない人より、深く物ごとを感じているし、考えている」と記されていた。このように、障害者が普通に日常生活を送っているだけで、「障害があるのに立派に生きている」などと美談化したり、障害のたいへんさを強調しすぎたり、障害者の能力を評価しすぎたりすることは、生徒たちに「障害者は常に苦労に耐えながらけなげに立派に生きている人である」と認識させてしまうことにつながる。このような読み物を使用する際には、障害者は訓練を受ければ、また工夫をすれば日常生活を一般の人と同様に送ること

図 2-26. 誤った方法で目隠し体験をしている様子が掲載されている。(大阪書籍，道徳，中学 3 年)

ごめんなさいね　おかあさん
ごめんなさいね　おかあさん
ぼくが生まれて　ごめんなさい
ぼくを背負う　かあさんの
細いうなじに　ぼくはいう
ぼくさえ　生まれなかったら
かあさんの　しらがもなかったろうね
大きくなった　このぼくを
背負って歩く　悲しさも
「脳性マヒの子だね」とふりかえる
つめたい視線に　泣くことも
ぼくさえ　生まれなかったら

図 2-27. 「お母さん、ぼくが生まれてごめんなさい」という題名の資料の一部である。この資料の中で、脳性マヒの子どもと母親がお互いを思った気持ちを詩にしている。重い障害児を抱えた母親の苦しみを目の当たりにしている障害児の苦しみが切々と訴えられている。(光村図書，道徳，中学 3 年)

ができることを生徒たちに理解させ、読み物のなかで誇張、美化された内容、表現などを修正して伝えていく必要がある。また、このような情緒に訴えかける資料を使用する際には、事前に生徒たちに障害とは何か、障害者とはどのような特性があるのか、接する時に気をつけるべきエチケットやマナーは何かなどについての適切な認識を持たせておく必要がある。表 2-41 に障害に関する事項の中で、適切な認識を図るために必要な知識としてどのような内容が記されているかについて分析した結果を示した。中学道徳では、障害観を示しているものが 9 資料あった。そのほとんどが、「障害は個性である」、「障害者は常に援助されるべき存在ではない」とする論調であった。

表 2-41. 中学道徳における障害に関する資料の内容（出版社発行）

単位：資料

障害者の特徴	障害（者）観（例：障害者はかわいそうではない。障害は個性である）	9
	障害の特性（例：聴覚障害者は正面をむいて話してもらえないと相手の言うことがわからない）	3
	障害の原因（例：彼は先天的な病気が原因で目が見えない）	13
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段の説明（例：点字、手話、身体障害者補助犬）	3
障害者の生活環境整備	街の中のバリアフリー	2
障害者の日常生活	日常生活の様子	7
障害者への援助方法	ボランティア・介助	5
	障害者への援助方法・エチケット	2
障害者に対する偏見・差別	偏見・差別	8

また、教育出版中学２年、正進社中学３年の「車いすの少年」では、車いすの車輪を側溝に落とした人に手を貸すのではなく、車いす使用者本人が自力で脱出できるように周りで見守ってあげることが本当の援助であると論じていた。障害者への介助について示す５資料のうち、障害者のできないことに手助けをすることは大切であるが、必要以上の手助けをしてはいけないと述べているものがあったが（日本文教出版，中学３年)、この「車いすの少年」の資料では、そのような記述はなく、ただ困っている障害者に手を貸さずに見守った方がよいとしているだけである。生徒は、他の資料では、「困っている障害者には積極的に援助しましょう」と教えられているのに、一方ではこのように「困っていても手を貸してはいけない」と言われる。「車いすの少年」の資料では、障害者本人ができることまで手を出してはいけないということを伝えたかったのだろうが、説明が足らないため、子どもたちは、障害者が困っていても手を貸してよいのか、手を出さない方がよいのか混乱してしまうだろう。同様に、学宝社の中学１年の「同情に潜む差別意識」でも、生まれつき両手のない人がレストランに行ってステーキを頼んだら、ステーキが勝手に切ってあったため、憤慨したという話が載せてあった。この資料でも、必要以上に障害者に手を出してはいけないことを読者に伝えたかったのであろうが、この資料を読んだだけでは、「障害者に特別な配慮をすることはいけない」と生徒たちは取りかねない。障害者を常に援助の必要な存在と考えることは誤りであり、個々の障害者のニーズを把握してから援助をするかしないかを決める必要があるが、そのことを生徒たちに伝えなければ、生徒は混乱するばかりである。

（３）道徳（都道府県教育委員会発行）

①出版社別・学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

都道府県教育委員会が発行する道徳副読本における出版別及び学年別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を表 2-42 に示した。

福岡県教育委員会のように障害に関する文書表現（小学 14 %、中学 24 %)、絵・写真（小学 21 %、中学８%）ともに積極的に取り入れている副読本がある一方で、障害に関して文章表現、絵・写真ともに全く取り扱っていない副読本があった。

小学編と中学編で、障害に関する文章表現の掲載される割合、絵・写真の掲載される割合にほとんど違いがみられなかった。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

障害種別にみた文章表現の掲載数を表 2-43 に、絵・写真の掲載数を表 2-44 に示した。

表 2-42. 道徳における出版社別・学年別にみた掲載率（教育委員会発行）

（ ）内の単位：資料

	小学		中学		小学・中学統合版	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
栃木	8％（3/36）	6％（2/36）	13％（2/16）	0（0/16）	—	—
福岡	14％（4/29）	21％（6/29）	24％（6/25）	8％（2/25）	—	—
高知	0（0/10）	0（0/10）	0（0/10）	0（0/10）	—	—
沖縄	—	—	9％（1/11）	0（0/11）	—	—
神奈	10％（2/20）	5％（1/20）	—	—	—	—
香川 H11	5％（1/20）	10％（2/20）	—	—	—	—
香川 H13	10％（1/10）	10％（1/10）	—	—	—	—
香川 H12	—	—	20％（4/20）	0（0/20）	—	—
香川 H14	—	—	10％（1/10）	0（0/10）	—	—
岐阜	—	—	—	—	25％（4/16）	0（0/16）

※表中の—は、副読本が発行されていないことを示している

小学編、中学編ともに文章表現に関しては、「肢体不自由」に関するものが最も多かった（小学編：11 資料中 11 資料、中学編 14 資料中 12 資料、小学・中学統合版 4 資料中 2 資料）。1 資料のみであるが、「精神障害」を扱っているものがあった（香川県平成 12 年版中学編）。「精神障害」に関する記述は、教科書の中では中学国語科の 1 教材及び小学道徳の 1 教材で掲載されているのみであり、その中では精神障害に関する詳しい説明はなかった。香川県平成 12 年版中学編で扱われていた「精神障害」は、緘黙のクラスメートと共に学校生活を送る内容であった。そこでは、緘黙についての説明や、緘黙の子どもの日常生活の様子やクラスメートとの関わりの様子が描かれており、緘黙の子どもに対するファミリアリティを高めると同時に、緘黙の子どもに対してネガティブなイメージを持たせないような配慮がなされた内容であった。

③障害に関する事項を取りあげている教材の内容

都道府県教育委員会が作成した道徳副読本では、読者と同年齢の子どもが主人公となり、障害者と街で接したり、クラスメートの障害児と共に生活したり、養護学校との交流をするという設定が目立った（29 資料中 14 資料）。この中で、主人公が障害者と接する際に戸惑ったり、感動したり、学んだりしたことを伝えることで、読者に共感させたいとする意図がみられた。

表 2-45 に障害に関する事項の中で、適切な認識を図るために必要な知識としてどのような内容が記されているかについて分析した結果を示した。表 2-45 によると、障害者の日常生活について紹介しているものが 9 資料みられた。9 資料は、主人公が障害者と関わりながら、障害者の生活について見聞きしたことを書いたものであった。

アイマスク体験をしたり、車いすを使用した体験を綴ったものがあったが、その中で、「アイマスクをつけたとたん、最初の一歩がどうしてもふみ出せない。階段はとてもこわかった。（中略）アイマスク体験をして、目の不自由な人の感覚はすごいなぁと思いました。」（福岡県小学編）、「（アイマスク体験をして）いつもなれている場所なのですが、机のすみや教室の出入り口でつまずきそうになったり、前に何かないだろうかと、とても不安になったりしました。もし、私の目が見えなかったら・・・と考え込んでしまいました」（香川県小学編）等のように、シミュレーション体験によって感じた恐怖心が示されていた。このように安易にシミュレーション体験をしてしまうことは、障害者の立場になって考えるというよりも、障害の恐怖心を与えてしまうこ

とになり、かえって障害者は健常者とは違う能力をもっていると感じたり、障害者は日常生活をたいへんな思いをして過ごしているのだと思い込んでしまいがちであるため、安易に実践することは避けなければならない。そのため、道徳副読本の中でも安易なアイマスク体験を奨励すべきではないと言える。

表 2-43. 道徳における障害に関する文章表現の掲載数（教育委員会発行）

単位：資料

内容分類項目	小学	中学	小学・中学統合版	計
障害に関する文章表現を掲載していた資料数	11	14	4	29
障害全般	6	5	2	13
障害者	5	4	2	11
養護学校・特殊学級	1	1	1	3
障害者福祉施設	1			1
その他	2	2		4
視覚障害	4	2		6
視覚障害者	4	2		6
点字	1	1		2
点字ブロック	4			4
白杖	2			2
盲導犬	2			2
その他	1			1
聴覚障害	4	1		5
聴覚障害者	2			2
手話・指文字	3	1		4
肢体不自由	11	12	2	25
肢体不自由者	10	9	2	21
車いす	11	8		19
松葉杖	1	3		4
その他	3	2	1	6
知的障害			1	1
知的障害者			1	1
精神障害		1		1
精神障害者		1		1
その他の障害				0

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されなかったことを示している

表 2-44. 道徳副読本における障害に関する絵・写真の掲載数（教育委員会発行）

単位：資料

内容分類項目	小学	中学	小学・中学統合版	計
障害に関する文章表現を掲載していた資料数	12	2	0	14
障害全般				0
身障者マーク				
スロープ				
リフトバス・低床バス				
音声信号機				
その他				
視覚障害	4			4
視覚障害者	2			
点字				
点字ブロック	2			
白杖				
盲導犬	2			
その他				
聴覚障害				0
手話・指文字				
聴導犬				
肢体不自由	10	2		12
肢体不自由者	8	2		
車いす	10	2		
松葉杖				
介助者	2			
義足				
その他	2			
知的障害				0
精神障害				0
精神障害者				
その他の障害				0

※表中の空欄はその項目の絵・写真が掲載されなかったことを示している

表 2-45. 道徳における障害に関する資料の内容（教育委員会発行）

単位：資料

障害者の特徴	障害（者）観（例：障害者はかわいそうではない。障害は個性である）	3
	障害の特性（例：聴覚障害者は正面をむいて話してもらえないと相手の言うことがわからない）	6
	障害の原因（例：彼は先天的な病気が原因で目が見えない）	2
障害者の生活補助手段・用具	障害者の生活補助手段の説明（例：点字、手話、身体障害者補助犬）	2
	生活用具	
障害者の生活環境整備	街の中のバリアフリー	1
障害者の日常生活	日常生活の様子	9
障害者への援助方法	ボランティア・介助	2
	障害者への援助方法・エチケット	2
障害者に対する偏見・差別	偏見・差別	1

第 4 節　教習所の教本の分析

1．方法

（1）分析対象とした教本

自動車運転免許には第一種運転免許と第二種運転免許がある。第一種運転免許とは大型自動車、普通自動車、大型特殊自動車、小型特殊自動車、大型自動二輪車、普通自動二輪車、原付自転車を運転しようとする場合に取得する免許のことである。第二種運転免許とは、バスやタクシーなどの旅客を目的とした車を運転する場合に取得する免許のことである。第一種と第二種では、共通して配布される「交通の教則」（警察庁交通局）を除いて、用いられる教本が異なる。教本には第一種用と第二種用があり、それぞれ、全日本指定自動車教習所協会連合会より発行されている「安全運転の知識」といくつかの出版社から発行されている「学科教本」及び「運転教本」が使用されている。また、第一種運転免許である大型及び普通自動二輪車運転免許を取得する場合には、自動二輪車専用の運転教本を使用する。なお、「交通の教則」とは国家公安委員会が作成した「交通の方法に関する教則」をドライバー向けにわかりやすく解説したものであり、「安全運転の知識」、「学科教本」、「運転教本」とは、「交通の方法に関する教則」を主軸とし、さらに警察庁から示された「指定自動車教習所等の教習の標準」に基づいて編集されたものである。

本節では、大型及び普通自動二輪車を除く第一種運転免許教習者が使用する教本を対象に、分析を行うこととした。したがって、平成 15 年に改訂版として発行された「交通の教則」、同じく平成 15 年に改訂版として発行された「安全運転の知識」（第一種用）、いくつかの出版社から発行されている第一種用の「学科教本」及び「運転教本」を分析対象とした。しかし、各教習所が用いる「学科教本」及び「運転教本」については、教習所が独自に決定しているため、どの出版社の教本がどの程度用いられているのかを明らかにすることが困難であった。そこで本研究では、主要な出版社 3 社（東京法令，平尾出版・日本自動車出版協会，中部自動車学校）の「学科教本」及び「運転教本」を分析することとした。3 社の教本とも、平成 15 年度に教習所において使用されていたものを収集した。表 2-46 に分析対象とした第一種運転免許教本の一覧を示した。なお、表中に出版社名を記す際には、すべて表 2-46 の（　）内に示した略称を用いることとした。

表 2-46. 分析対象とした教習所の第一種運転免許教本

警察庁交通局	交通の教則
全日本指定自動車教習所協会連合会	安全運転の知識（第一種用）
各出版社が発行する学科教本・運転教本（どちらも第一種用）	
東京法令（東京）	学科教本
	運転教本
平尾出版・日本自動車出版協会（平尾）	学科教本
	運転教本
中部自動車学校（中部）	学科教本
	運転教本

※出版社の略称を（ ）内に示した。以下、表中の出版社名はすべて略称を用いて示した。

（2）手続き

①障害に関する文章表現、②障害に関する絵・写真がどの程度掲載されているのかを計数した。障害に関する文章表現については、文章中に掲載された記述を対象に、表 2-2 に示した分類事項について計数を行った。その際に、どのような文章表現をそれぞれの分類事項に含めたかについて、表 2-3 に例を示した。なお、絵・写真や図表のタイトル、キャプション、ふきだしのコメントについては計数の対象外とした。また、障害に関する絵・写真については、表 2-2 に示す事項のいずれかであると判断できるものをすべて計数した。

障害に関する事項を計数するにあたって、障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されている項目数を計数し、教本の総項目数のうち何項目に障害に関する文章表現及び絵・写真が掲載されているか（掲載率）を求めた。なお、ここで言う項目とは、教本中に設定されている内容別のまとまりのことである。なお、巻頭・巻末の解説、索引、資料、付録などは計数対象から除いた。「交通の教則」の総項目数は 10、「安全運転の知識」の総項目数は 6 であった。さらに、出版社別の総項目数については、教習の標準に準じた内容となっているため、各社とも学科教本の総項目数は 22、運転教本の総項目数は 39 であった。

また、教本の中で障害に関するどのような内容が取りあげられているのかを明らかにするために、項目の中で取りあげられる障害に関する内容を分析した。障害に関する内容については、各教本において取りあげられていた内容から「歩行者としての身体障害者の保護」、「身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護」、「障害者用駐車スペース」、「障害者のバリアとなる路上駐車」の 4 つの内容を設定し、これらが掲載された項目数を数えた。なお、障害に関する絵・写真が掲載されているのみで、読み手に障害に関する説明のないケースは計数しなかった。

2．結果と考察

（1）交通の教則（警察庁交通局監修）

①障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載数

障害に関する文章表現は 10 項目中 2 項目、絵・写真は 3 項目にあった。

障害に関する文章表現のうち、「障害全般」、「視覚障害」、「肢体不自由」に関する記述がそれぞれ 1 項目あった。具体的には、障害者を「身体障害者」、「身体の不自由な人」と表現していた。また、視覚障害者を「白や黄のつえを持った人」、「盲導犬を連れた人」、肢体不自由者を「身体障害者用の車いすで通行している人」と表現していた。加えて、「車いす」、「身体障害者用駐車スペース」という言葉が使われていた。

絵・写真については、身障者マーク、盲導犬とその使用者、車いす使用者、障害者用駐車スペースの

絵・写真がそれぞれ１項目に掲載されていた。

②項目の中で扱われている障害に関する内容

表 2-47 に、項目の中で扱われている内容の分析結果を示した。障害に関する内容を掲載していた３項目のうち、「歩行者としての身体障害者の保護」、「身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護」に関する内容がそれぞれ１項目あった。これらの内容は「自動車の運転の方法」という項目で取りあげられていた。なお、「特集：現代社会の交通事情」という項目の中に「障害者用駐車スペース」に関する内容があった（図 2-28)。具体的には、「身体障害者用駐車スペースは、車いすを使用する方など身体の不自由な方のために確保されている幅の広い駐車場です」と説明されていた。加えて、「この駐車スペースに一般の自動車が駐車すると、身体の不自由な方が利用できずとても困ります。一般の自動車は身体障害者駐車スペースに駐車しないようにしましょう」と書かれていた。また、これらの説明とともに障害者用駐車スペースを利用する車いす使用者の写真が掲載されていた。

国際交通安全学会（2002）が車いすドライバーに対して行った調査では、96 %の車いすドライバーが一般車の不正利用によって駐車スペースを利用できなかった経験があることが明らかにされている。車いすドライバーの多くは「なぜ障害者用駐車スペースに停めてはいけないのか」ということを明確に理解できる教育が必要であると考えている。したがって、教習所においても障害者用駐車スペースの設置理由や使用方法について具体的に教育していくことが求められている。その点において、「交通の教則」に障害者用駐車スペースに関する具体的な内容が掲載されていることは望ましいことであるが、今後は特集としてではなく、教習に必須の内容として掲載されていくことが望まれる。

（２）安全運転の知識（全日本指定自動車教習所協会連合会発行）

障害に関する文章表現及び絵・写真はまったく掲載されていなかった。

（３）各出版社発行の学科教本及び運転教本

①出版社別・教本別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率

表 2-48 に、出版社別・教本別にみた障害に関する文章表現及び絵・写真の掲載率を示した。障害に関する記述について、学科教本では 12 %（66 項目中 8 項目）で、運転教本では 3 %（117 項目中 3 項目）で取りあげられていた。また障害に関する絵・写真は、学科教本で 6 %（4 項目)、運転教本で 3 %（3 項目）の掲載率であった。

②障害種別にみた文章表現及び絵・写真の掲載数

表 2-49 に、障害種別にみた文章表現の掲載数を、表 2-50 に絵・写真の掲載数を示した。

学科教本に掲載されている障害に関する記述のうち、「障害全般」の中の障害者に関する文章表現が最も多く取りあげられており、具体的には「身体障害者」、「身体の不自由な人」、「身体に障害のある人」などと文章表現されていた。その他に「身体障害者標識（身体障害者マーク)」という言葉があった。一方、運転教本には肢体不自由者を表す言葉として「車いすの人」、「身体障害者用の車いすで通行している人」が、視覚障害者を表す言葉として「白か黄のつえを持った人」、「盲導犬を連れた人」が使用されていた。

表 2-47. 障害に関する事項を掲載していた項目の内容

単位：項目

歩行者としての身体障害者の保護	1
身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護	1
障害者のバリアとなる路上駐車	
障害者用駐車スペース	1

※表中の空欄はその内容が出現しなかったことを示している

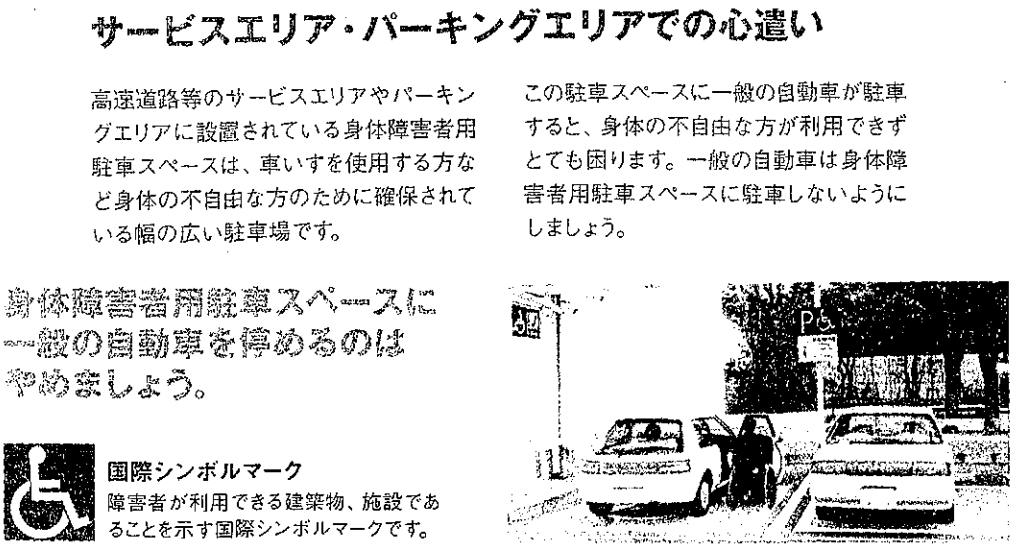


図 2-28.「特集：現代社会の交通事情」に掲載されている障害者用駐車スペースに関する説明

表 2-48. 出版社別・教本別にみた掲載数

（ ）内の単位：項目

	第一種学科教本		第一種運転教本	
	文章表現	絵・写真	文章表現	絵・写真
東京	9%(2/22)	9%(2/22)	3%(1/39)	3%(1/39)
平尾	14%(3/22)	5%(1/22)	3%(1/39)	3%(1/39)
中部	14%(3/22)	5%(1/22)	3%(1/39)	3%(1/39)
3社の合計	12%(8/66)	6%(4/66)	3%(3/117)	3%(3/117)

※%は各教本の総項目数における障害に関する文章表現あるいは絵・写真を掲載していた項目数を示している。また、計の%は各教本の項目数の合計を母数にしている。

障害に関する絵・写真についてみると、学科教本においても運転教本においても「障害全般」、「視覚障害」、「肢体不自由」に関するものであった。たとえば、学科教本には、「歩行者の保護など」の項目において盲導犬使用者、白杖使用者、車いす使用者が登場した（図 2-29）。また、同項目において身体障害者標識（身体障害者マーク）の絵（図 2-30）が掲載されていた。一方、運転教本においても学科教本と同様に「歩行者の保護など」の項目で盲導犬使用者、白杖使用者、車いす使用者の絵が取りあげられていた。なお、盲導犬使用者の絵の中に、左手に盲導犬のハーネス、右手に白杖を持って歩行している絵があったが（図 2-31）、通常はこのような歩行をしないため、誤った描かれ方であると言えよう。

③項目の中で扱われている障害に関する内容

表 2-51 に、項目の中で扱われている内容を分析した結果を示した。学科教本及び運転教本は教習の標準に従った内容となっているため、障害に関する内容が各社に共通して掲載されているものは教習の標準として設定された内容であり、すべての教本に掲載されていると判断できる。そのため、ここでは出版社別に結果を示すこととした。3社とも、学科教本及び運転教本において「歩行者としての身体障害者の保護」に関する内容を扱っていた。また、3社とも学科教本において「身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護」に関する内容を掲載していた。これらの内容は「安全な速度と車間距離」及び「歩行者の保護など」の項目で必ず取りあげられていた。

表 2-49. 障害に関する文章表現の掲載数

単位：項目

分類事項	第一種学科教本	第一種運転教本
障害に関する文章表現を掲載していた項目数	8	3
障害全般	7	2
障害者	7	2
その他	3	
視覚障害	5	2
視覚障害者	4	2
白杖	3	1
盲導犬	4	2
聴覚障害		
肢体不自由	5	2
肢体不自由者	4	2
車いす	5	2
知的障害		
精神障害		

※表中の空欄はその項目の文章表現が掲載されなかったことを示している

表 2-50. 障害に関する絵・写真の掲載数

単位：項目

分類事項	第一種学科教本	第一種運転教本
障害に関する絵・写真を掲載していた項目数	4	3
障害全般	3	
障害者		
その他	3	
視覚障害	3	2
視覚障害者	3	2
白杖	3	1
盲導犬	3	2
聴覚障害		
肢体不自由	3	2
肢体不自由者	3	2
車いす	3	2
知的障害		
精神障害		

※表中の空欄はその項目の絵・写真の掲載がなかったことを示している

こどもや身体の不自由な人などが通行しているとき

車は、つぎのような場合には、一時停止か徐行をして、これらの人が安全に通行できるようにしなければなりません。

① こどもがひとりで歩いている場合*1。

② 身体障害者用の車いすで通行している人がいる場合。

③ 白か黄のつえをもった人が歩いている場合。

④ 盲導犬を連れた人が歩いている場合。

⑤ 上記のほか、高齢者や身体に障害のある人、その他の歩行者で、通行に支障のある人(歩行補助車*2を使っている人や松葉づえをついている人、妊産婦など)が通行している場合。

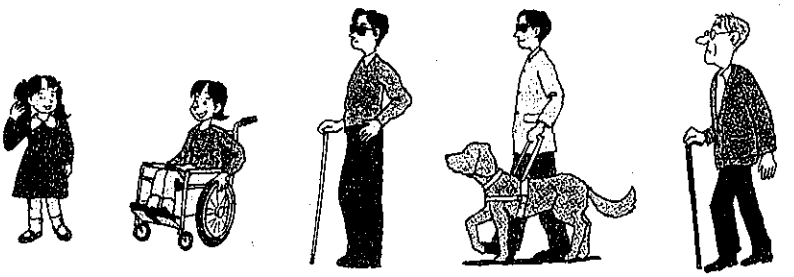


図 2-29. 「歩行者の保護など」の項目の中で取りあげられている歩行者としての身体障害者の保護に関する内容（中部日本自動車学校，学科教本）

4 初心運転者などの保護(法71・71の5・87)

① 初心運転者標識などの表示義務

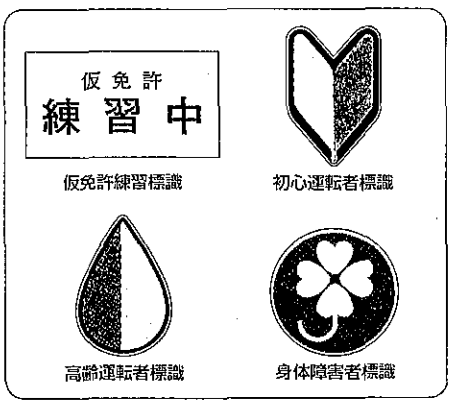
① 仮免許を受けた者が練習のため自動車を運転しようとするときは、その車の前と後ろに仮免許練習標識をつけていなければなりません。

② 普通免許を受けてから1年を経過しない初心運転者は、その車の前と後ろに初心運転者標識（初心者マーク）をつけていなければなりません。

③ 大型免許又は普通免許を受けた者で70歳以上の高齢運転者は、普通自動車の前と後ろに高齢運転者標識（高齢者マーク）をつけるようにしましょう。

④ 大型免許又は普通免許を受けた者で肢体不自由であることを理由に免許に条件を付されている運転者は、普通自動車の前と後ろに身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけるようにしましょう。

○地上0.4m以上、1.2m以下の見やすい位置につけます。



注!

「初心者マークの免除」

大型免許や普通免許を受けていて、免許が失効してから6か月以内に新しく普通免許の交付を受けたときは、初心者マークをつける必要がありません。

図 2-30. 「歩行者の保護など」の項目の中で取りあげられている身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護に関する内容（東京法令，学科教本）

図 2-31. 歩行者としての身体障害者の保護について説明している絵の中に誤りのあるケース。視覚障害者が盲導犬と白杖を持って歩行している様子が描かれているが、実際には同時に盲導犬と白杖を使って歩くことはない。

表 2-51. 障害に関する事項を掲載していた項目の内容

単位：項目

	東京		平尾		中部	
	学科教本	運転教本	学科教本	運転教本	学科教本	運転教本
歩行している障害者の保護	2	1	2	1	2	1
身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけた車の保護	1		1		1	
障害者のバリアとなる路上駐車					1	
障害者用駐車スペース						

※表中の空欄はその内容が出現しなかったことを示している

また、中部自動車学校出版の学科教本だけが「障害者のバリアとなる路上駐車」に関する内容を掲載していた（図 2-32）。歩道への乗り上げ駐車は障害者にとって事故やけがの危険性をともなうバリアである。徳田・新井・松村・長岡・望月（1999）が視覚障害者に対して行った調査によると、半数以上の視覚障害者が駐車している自動車に接触した経験を有していた。この中には、車にぶつかってひざを痛めた者、トラックの荷台部分や開け放しのハッチバックなどに顔をぶつけて縫うけがを負った者がいた。また、約 6 割の視覚障害者が歩道に乗り上げて停めてある車が歩行の邪魔になっていると感じていた。さらに、約 7 割の視覚障害者が歩道に駐車してある車を避けて車道を通行していた。車いす使用者を対象にした調査（徳田・松村・水野, 2001）でも、歩道に駐車している車を避けて車道を通行した経験のある者が 5 割いたことが確認されている。このように、歩道に乗り上げて車を停めると、障害者が事

故に遭う、もしくはけがをする可能性があるということをすべてのドライバーに理解させるべきである。したがって、教本にもこのような内容が取りあげられることが望ましい。

なお、「障害者用駐車スペース」に関する内容はまったく取りあげられていなかった。障害者用駐車スペースについては、一般ドライバーが不正に利用するケースが多く、適正な利用がなされていない現状があるため、教本のなかで扱うことが求められている内容である。

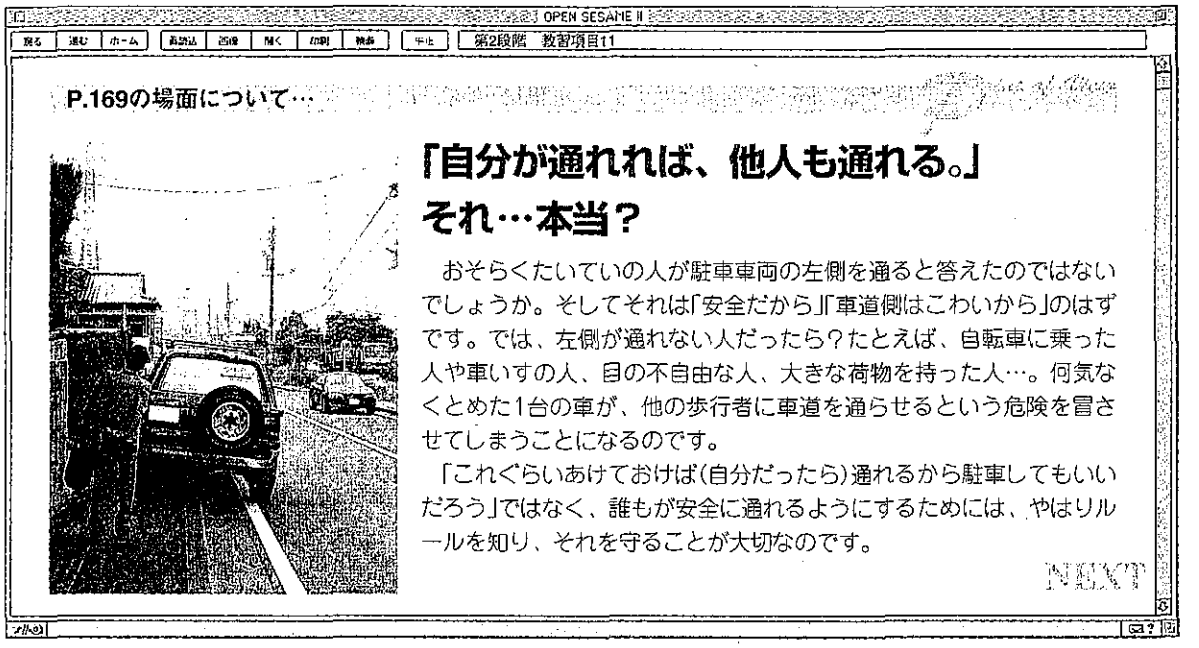


図 2-32. 障害者にとってバリアとなる歩道への乗り上げ駐車に関する説明（中部日本自動車学校，学科教本）

第3章　研究2：交通バリアフリーに関する教育経験

第1節　目　的

小学校、中学校の教師が交通バリアフリーに関して、どのような教育を行っているかを明らかにすることを目的とした。また、教師が交通バリアフリー教育を行う際に感じている困難、小・中学校における交通バリアフリー教育のあり方に関する教師の意識についても明らかにしたいと考えた。なお、小学校においては、学級担任が担当学級のすべての教育活動に関わる。一方、中学校においては学級担任と教科担任が異なるため、学級担任に対する調査では教科における教育経験についてのデータを収集できない。したがって、小学校では、学級内の活動すべてにおける教育経験と意識について、中学校では、教師の担当学級の学級活動および特別活動における教育経験と意識を中心にまとめることとした。

第2節　小学校教師に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象者

全国の小学校の中から無作為に抽出した150校の教師450名（各校3名ずつ）を対象とし、56校（対象校の37％）より154部を回収した（質問紙の回収率34％）。このうち、欠損値の多かった2部を除く152部を有効回答として分析した。表3-1に、小学校の所在地を示した。また、表3-2に、平成14年度に担当していた学年ごとの教師の人数を示した。低学年を担当していた教師は21名（1年生10名、2年生11名）、中学年を担当していた教師が70名（3年生23名、4年生47名）、高学年を担当していた教師が61名（5年生27名、6年生34名）であった。

（2）手続き

平成15年8月から10月にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。

表3-1．小学校の所在地（自由記述式）

北海道・東北地区	27名（18％）
関東地区	37名（24％）
甲信越・北陸地区	30名（20％）
東海地区	12名（8％）
近畿地区	8名（5％）
中国・四国地区	26名（17％）
九州・沖縄地区	11名（7％）
無回答	1名（1％）
計	152名（100％）

表3-2．平成14年度に担当していた学年（選択式）

低学年	21名（14％）
1年生	10名（7％）
2年生	11名（7％）
中学年	70名（46％）
3年生	23名（15％）
4年生	47名（31％）
高学年	61名（40％）
5年生	27名（18％）
6年生	34名（22％）
計	152名（100％）

（3）調査項目

「学校の所在地と教師の担当学年」

a) 学校の所在地

b) 平成14年度に担当していた学年

【選択】①1年②2年③3年④4年⑤5年⑥6年

「障害に関する教育」

a) 平成14年度に、教育活動の中で障害に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 障害に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①総合的な学習の時間　②生活科　③社会科　④国語科　⑤家庭科　⑥保健体育科

⑦道徳　⑧ホームルーム　⑨クラブ活動　⑩校外学習時　⑪校外学習の事前・事後指導　⑫その他

c) 教育活動の中で扱った障害（複数回答）

【選択】①盲導犬使用者　②盲導犬使用者以外の視覚障害者　③車いす使用者　④聴覚障害者　⑤その他

d) 教育方法（複数回答）

【選択】①口頭で説明した　②自分で資料を作って配布した　③市販の教材を使って授業をした　④障害者を招いて話をしてもらった　⑤障害に関する専門家を招いて授業をしてもらった　⑥障害に関するシミュレーション体験（擬似体験）を行った　⑦その他

e) 教育内容【自由記述】

f) 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」の内容（複数回答）

【選択】①車いすでは越えられない段差　②点字ブロック上の障害物　③歩道をふさぐ駐輪　④歩道をふさぐ駐車　⑤スロープ前後の駐輪　⑥障害者用駐車スペースの不正利用　⑦その他

g) 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」の内容（複数回答）

【選択】①点字ブロック　②スロープ　③障害者用エレベータ　④障害者用トイレ　⑤点字付設備　⑥障害者用駐車スペース　⑦障害者用押しボタン機　⑧その他

h) 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」の内容（複数回答）

【選択】①視覚障害者の援助方法　②車いす使用者の援助方法　③聴覚障害者の援助方法　④その他

「高齢者に関する教育」

a) 平成14年度に、教育活動の中で高齢者に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 高齢者に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①生活科　②社会科　③国語科　④道徳　⑤総合的な学習の時間　⑥ホームルーム　⑦クラブ活動　⑧その他

c) 教育内容（複数回答）

【選択】①高齢者の移動の特性　②高齢者が移動時に感じるバリアについて　③高齢者が移動時に感じるバリアの解消について　④自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応について　⑤高齢者の援助方法　⑥その他

「障害に関する内容を教育する際の教師の認識」

a) 障害に関する内容を教育する上で気がかりなこと、迷うこと、困惑すること【自由記述】

b) 小学校において障害者や高齢者に関する理解教育はどうあるべきか【自由記述】

2．結果と考察

以下に示す結果は、すべて、教師が平成14年度に担当した学年において行った取り組みについて尋ねた結果である。

（1）障害に関する内容

平成14年度に、障害に関する内容を教育活動の中で扱った経験について尋ねたところ、扱った経験のある教師は全体で152名中110名（72％）であった（表3-3）。また、学年ごとにみると、低学年では21名中9名（43％）と少なかったが、中学年以降は約7～8割の教師が障害に関する内容を扱っていた（中学年では70名中58名，83％；高学年では61名中43名，70％）。

障害に関する内容を取りあげた時間について尋ねた結果を表3-4に示した。低学年では「道徳」で取りあげた教師が多く（9名中6名，67％）、その他の科目ではほとんど取りあげられていなかった。なお、総合的な学習の時間は平成10年度に新学習指導要領が出された際に新設されたカリキュラムであり、平成14年度より小・中学校において実施されている。なお、総合的な学習の時間は小学3年以上の学年に設けられているため、低学年にはない。一方、中学年以降は「総合的な学習の時間」で取りあげた教師が多かった（中学年45名，78％；高学年34名，79％）。なお中学年では、「総合的な学習の

表 3-3. 平成 14 年度に障害に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
扱った	9 名（43 %）	58 名（83 %）	43 名（70 %）	110 名（72 %）
扱っていない	12 名（57 %）	11 名（16 %）	18 名（30 %）	41 名（27 %）
無回答	0	1 名（1 %）	0	1 名（1 %）

（%の母数は低学年担任教師が 21 名，中学年担任教師が 70 名，高学年担任教師が 61 名，計 152 名）

表 3-4. 障害に関する内容を取りあげた時間（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
総合的な学習の時間	—	45 名（78 %）	34 名（79 %）	79 名（72 %）
道徳	6 名（67 %）	18 名（31 %）	16 名（37 %）	40 名（36 %）
国語科	0	26 名（45 %）	3 名（7 %）	29 名（26 %）
ホームルーム	2 名（22 %）	7 名（12 %）	11 名（26 %）	20 名（18 %）
社会科	0	2 名（3 %）	5 名（12 %）	7 名（6 %）
校外学習時	0	2 名（3 %）	2 名（5 %）	4 名（4 %）
生活科	2 名（22 %）	0	0	2 名（2 %）
校外学習の事前・事後指導	0	2 名（3 %）	0	2 名（2 %）
その他	3 名（33 %）	5 名（9 %）	1 名（2 %）	8 名（7 %）

（%の母数は障害に関する内容を扱った経験のある低学年担任教師 9 名，中学年担任教師 58 名，高学年担任教師 43 名，計 110 名）

※低学年のカリキュラムには「総合的な学習の時間」が設けられていない

＜その他の回答例＞

＊保健体育科

＊クラブ活動

＊ PTA との親子学級

時間」に次いで「国語」（26 名，45 %）、「道徳」（18 名，31 %）、高学年では、「総合的な学習の時間」に次いで、「道徳」（16 名，37 %）、「ホームルーム」（11 名，26 %）であった。

教育活動の中で扱った障害種別について尋ねた結果を表 3-5 に示した。全体で最も多かったのは「車いす使用者」であり（110 名中 69 名，63 %）、次いで、「聴覚障害者」（58 名，53 %）、「盲導犬使用者以外の視覚障害者」（56 名，51 %）であった。なお、マスコミ等で多く取りあげられ、児童の関心が高い題材である「盲導犬使用者」や「盲導犬」について扱った教師は全体の約 4 割であった。

障害についてどのような方法を用いて教育したかを尋ねた結果を表 3-6 に示した。「シミュレーション体験（擬似体験）を行った」という回答が最も多く（110 名中 52 名，47 %）、次いで、「障害者を招いて話をしてもらった」（48 名，44 %）、「口頭で説明した」（45 名，41 %）であった。

シミュレーション体験（擬似体験）は障害に関する内容を扱う上で取り入れやすい方法であり、本調査においても、全体の約 5 割の教師がこの方法を用いていた。しかしながら、体験を行う児童が適切な知識を持っていなければ、障害に関する認識がゆがむ可能性がある。たとえば徳田（1989）は、視覚障害のシミュレーション体験（擬似体験）の後に失明に対する恐怖が増大されたことを報告している。児童の認識にゆがみが生じないよう、教師が適切に対応することが求められるのである。また、障害者による講話は児童に非常に強いインパクトを与えるため、障害者の発言が児童の認識を左右しやすい。つまり、講話を行った障害者の発言が誤っている場合には、児童が誤った認識を持つ可能性がある。なお、

これらの点については第7章第2節の総合的考察で詳細に述べた。

教育内容について、自由記述式で尋ねた結果を表3-7にまとめた。最も多かったのは「障害者が感じるバリア」についてであり、全体で110名中99名（90％）であった。次いで、「バリアフリー施設・設備」（96名，87％）、「障害者の援助方法」（85名，77％）が多く扱われていた。小学生に対する交通バリアフリー教育においては、自分がしてはいけないこと、自分にできること、配慮しなければならない点に関する教育が重要であると思われる。しかしながら、「自分にできること・配慮しなければならない点」について扱った教師は全体で25名（24％）と少なかった。なお、「障害者の苦労やがんばり」について扱った教師が13名（12％）いたが、この内容を扱う際には、児童に「障害者は一生懸命生き

表3-5. 教育活動の中で扱った障害種別（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
車いす使用者	6名（67％）	34名（59％）	29名（67％）	69名（63％）
聴覚障害者	3名（33％）	39名（67％）	16名（37％）	58名（53％）
盲導犬使用者以外の視覚障害者	2名（22％）	37名（64％）	17名（40％）	56名（51％）
盲導犬使用者	2名（22％）	19名（33％）	17名（40％）	38名（35％）
知的障害者	1名（11％）	0	3名（ 7％）	4名（ 4％）
その他	0	5名（ 9％）	5名（12％）	10名（ 9％）
無回答	0	0	1名（ 2％）	1名（ 1％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある低学年担任教師9名，中学年担任教師58名，高学年担任教師43名，計110名）

＜その他の回答例＞

＊脳性まひ

＊盲導犬・介助犬

表3-6. 教育方法（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
シミュレーション体験（擬似体験）を行った	2名（22％）	34名（59％）	16名（37％）	52名（47％）
障害者を招いて話をしてもらった	2名（22％）	34名（59％）	12名（28％）	48名（44％）
口頭で説明した	4名（44％）	22名（38％）	19名（44％）	45名（41％）
市販の教材を使った	3名（33％）	10名（17％）	13名（30％）	26名（24％）
児童に調べ学習をさせた	0	9名（16％）	5名（12％）	14名（13％）
自分で資料を作って配布した	0	8名（14％）	4名（ 9％）	12名（11％）
障害に関する専門家を招いた	0	4名（ 7％）	5名（12％）	9名（ 8％）
交流活動を行った	0	7名（12％）	2名（ 5％）	9名（ 8％）
その他	1名（11％）	5名（ 9％）	6名（14％）	12名（11％）
無回答	0	0	1名（ 2％）	1名（ 1％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある低学年担任教師9名，中学年担任教師58名，高学年担任教師43名，計110名）

＜その他の回答例＞

＊ビデオを視聴した

＊教科書を使用した

＊インターネットを利用した

表 3-7. 教育内容（自由記述式）

	低学年	中学年	高学年	計
障害者が感じるバリア	9名（100％）	53名（91％）	37名（86％）	99名（90％）
バリアフリー施設・設備	7名（78％）	55名（95％）	34名（79％）	96名（87％）
障害者の援助方法	6名（67％）	48名（83％）	31名（72％）	85名（77％）
障害者のニーズ、思い	3名（33％）	14名（24％）	8名（19％）	25名（24％）
自分にできること・配慮すべき点	4名（44％）	13名（22％）	8名（19％）	25名（24％）
点字・手話	0	16名（28％）	3名（ 7％）	19名（18％）
障害者の苦労やがんばり	2名（22％）	7名（12％）	4名（ 9％）	13名（12％）
障害の種類や特性	1名（11％）	4名（ 7％）	7名（16％）	12名（11％）
盲導犬	0	3名（ 5％）	2名（ 5％）	5名（ 5％）
その他	1名（22％）	1名（ 2％）	6名（14％）	8名（18％）
無回答	0	11名（19％）	6名（14％）	17名（13％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある低学年担任教師9名，中学年担任教師58名，高学年担任教師43名，計110名）

＜その他の回答例＞

＊障害者スポーツ

＊盲導犬を育てる訓練士の苦労

ている存在である」あるいは「障害者は苦労して、つらい思いをして生きている存在である」という偏った認識を持たせてしまう可能性があることに留意しなければならない。

教育活動の中で扱った教育内容のうち、「障害者が感じるバリア」について扱った99名に対して、どのようなバリアを扱ったかを尋ねた（表3-8）。全体で最も多かったのは「車いすでは越えられない段差」であり、80名（81％）であった。次いで、「点字ブロック上の障害物」（67名，68％）、「歩道をふさぐ駐輪」（61名，62％）であった。

「バリアフリー施設・設備」について扱った96名に対して、どの施設・設備を扱ったかを尋ねた（表3-9）。最も多く扱われていたのは「点字ブロック」であった（83名，86％）。また、「スロープ」（73名，76％）、「点字付設備（駅の点字付券売機，エレベータの点字付ボタンなど）」（71名，74％）についても6割以上の教師が扱っていた。

「障害者の援助方法」について扱った85名に対して、どの障害を扱ったかを尋ねた（表3-10）。最も多かったのは「視覚障害者の援助方法」であり（65名，76％）、次いで、「車いす使用者の援助方法」（54名，64％）、「聴覚障害者の援助方法」（36名，42％）であった。

（2）高齢者に関する内容

平成14年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱った経験について尋ねたところ、扱った経験のある教師は全体で152名中63名（41％）であった（表3-11）。高齢者に関する内容をどの時間に取りあげたかについて尋ねた結果を表3-12に示した。高学年では「総合的な学習の時間」で取りあげた教師が8割と多く（30名中24名，80％）。中学年でも約6割の教師が「総合的な学習の時間」で取りあげていた（23名中13名，57％）。なお、総合的な学習の時間は新学習指導要領において小学3年以上の学年に設けられているため、低学年のカリキュラムにはない。低学年では、「道徳」（5名）や「生活科」（5名）で取りあげられていた。教育内容について尋ねた結果を表3-13に示した。全体で最も多かった回答は「高齢者の援助方法」であり（63名中26名，41％）、次いで、「高齢者が感じるバリア」（21名，33％）、「高齢者の移動の特性」（19名，30％）であった。

表 3-8. 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
車いすでは越えられない段差	7名 (78 %)	42名 (79 %)	31名 (84 %)	80名 (81 %)
点字ブロック上の障害物	4名 (44 %)	41名 (77 %)	22名 (59 %)	67名 (68 %)
歩道をふさぐ駐輪	2名 (22 %)	36名 (68 %)	23名 (62 %)	61名 (62 %)
歩道をふさぐ駐車	0	19名 (36 %)	14名 (38 %)	33名 (33 %)
障害者用駐車スペースの不正利用	1名 (11 %)	12名 (23 %)	11名 (30 %)	24名 (24 %)
スロープ前後の駐輪	1名 (11 %)	13名 (25 %)	8名 (22 %)	22名 (22 %)
その他	1名 (11 %)	4名 (8 %)	11名 (30 %)	15名 (15 %)
無回答	0	5名 (9 %)	6名 (16 %)	11名 (11 %)

(%の母数は障害者が感じるバリアについて扱った低学年担任教師9名，中学年担任教師53名，高学年担任教師37名，計99名)

＜その他の回答例＞

＊心のバリア

＊コミュニケーションのバリア

表 3-9. 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
点字ブロック	4名 (57 %)	53名 (96 %)	26名 (76 %)	83名 (86 %)
スロープ	4名 (57 %)	41名 (75 %)	28名 (82 %)	73名 (76 %)
点字付設備	3名 (43 %)	47名 (85 %)	21名 (62 %)	71名 (74 %)
障害者用トイレ	4名 (57 %)	35名 (64 %)	21名 (62 %)	60名 (63 %)
障害者用エレベータ	2名 (29 %)	33名 (60 %)	16名 (47 %)	51名 (53 %)
障害者用押しボタン機	2名 (29 %)	31名 (56 %)	13名 (38 %)	46名 (48 %)
障害者用駐車スペース	1名 (14 %)	18名 (33 %)	14名 (41 %)	33名 (34 %)
その他	2名 (29 %)	5名 (9 %)	4名 (12 %)	11名 (11 %)
無回答	0	3名 (5 %)	1名 (3 %)	4名 (4 %)

(%の母数はバリアフリー施設・設備について扱った低学年担任教師7名，中学年担任教師55名，高学年担任教師34名，計96名)

＜その他の回答例＞

＊電話のボタンについている突起

＊音声信号機

表 3-10. 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
視覚障害者の援助方法	4名 (67 %)	44名 (92 %)	17名 (55 %)	65名 (76 %)
車いす使用者の援助方法	4名 (67 %)	30名 (63 %)	20名 (65 %)	54名 (64 %)
聴覚障害者の援助方法	1名 (17 %)	26名 (54 %)	9名 (29 %)	36名 (42 %)
無回答	3名 (50 %)	10名 (21 %)	3名 (10 %)	16名 (19 %)

(%の母数は障害者の援助方法を扱った低学年担任教師6名，中学年担任教師48名，高学年担任教師31名，計85名)

表 3-11. 平成 14 年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
扱った	9 名（43 %）	23 名（33 %）	30 名（49 %）	63 名（41 %）
扱っていない	12 名（57 %）	44 名（63 %）	29 名（48 %）	86 名（56 %）
無回答	0	3 名（ 4 %）	2 名（ 3 %）	5 名（ 3 %）

（%の母数は低学年担任教師が 21 名，中学年担任教師が 70 名，高学年担任教師が 61 名，計 152 名）

表 3-12. 高齢者に関する内容を取りあげた時間（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
総合的な学習の時間	—	13 名（57 %）	24 名（80 %）	37 名（60 %）
道徳	5 名（56 %）	6 名（26 %）	6 名（20 %）	17 名（27 %）
生活科	5 名（56 %）	0	0	6 名（11 %）
社会科	0	1 名（ 4 %）	6 名（20 %）	7 名（11 %）
ホームルーム	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	3 名（10 %）	6 名（10 %）
国語科	0	2 名（ 9 %）	0	2 名（ 3 %）
その他	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	0	2 名（ 3 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱った低学年担任教師 9 名，中学年担任教師 23 名，高学年担任教師 30 名，計 63 名）
※低学年には「総合的な学習の時間」は設けられていない
＜その他の回答＞
＊校外学習
＊運動会

表 3-13. 教育内容（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
高齢者の援助方法	3 名（33 %）	9 名（39 %）	14 名（47 %）	26 名（41 %）
高齢者が感じるバリア	1 名（11 %）	7 名（30 %）	13 名（43 %）	21 名（33 %）
高齢者の移動の特性	2 名（22 %）	7 名（30 %）	10 名（33 %）	19 名（30 %）
高齢者が移動時に感じるバリアの解消	1 名（11 %）	0	8 名（27 %）	9 名（14 %）
その他	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	7 名（23 %）	10 名（16 %）
無回答	4 名（44 %）	3 名（13 %）	4 名（13 %）	11 名（17 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱った低学年担任教師 9 名，中学年担任教師 23 名，高学年担任教師 30 名，計 63 名）
＜その他の回答例＞
＊高齢者との付き合い方
＊シミュレーション体験（擬似体験）
＊自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応

（3）交通バリアフリー教育の実践に関する教師の意識

現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むことについて自由記述式で尋ねた結果を表3-14にまとめた。低学年担任教師21名中8名、中学年担任教師70名中36名、高学年担任教師61名中28名、計152名中72名より回答を得た。低学年では、障害について扱った教師が中学年や高学年の担任教師と比べて非常に少なかったため、問題点や困難を感じている教師も少なかったのだと考えられる。全体を通して最も多かったのは「やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい」であり（72名中20名，28％）、次いで、「知識がないので教える自信がない」（14名，19％）、「交流や体験の場、時間、機会が少ない」（11名，15％）、「その場限りの学習で終わってしまう」（7名，10％）、「資料や道具を用意できない」（4名，6％）、「学習したことが実践に結びつきにくい」（4名，6％）であった。「やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい」という回答は中学年担任の教師から多く挙げられた（36名中16名，44％）。しかしながら、やさしさや思いやりの心を育成することを目的として障害に関する内容を扱うと、障害者のがんばりや苦労を強調してしまいがちであり、児童の障害に関する認識をゆがめてしまう結果につながる。なお、その他に挙げられた「障害に関する言葉を使うことのむずかしさを感じる（使ってはいけない言葉、使いたくない言葉が多くある）」といった意見から、教師自身が障害の扱い方にとまどっていることがうかがえる。小学校における、障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見を表3-15にまとめた。低学年担任教師21名中15名、中学年担任教師70名中43名、高学年担任教師61名中37名、計152名中95名より回答を得た。低学年の担任教師15名中10名（67％）から、「障害児・者と直接交流する」ことが必要であるという意見が挙げられた。「障害児・者と直接交流する」必要性については、中学年や高学年の担任教師からも多く挙げられた（中学年担任教師43名中20名，47％；高学年担任教師37名中11名，30％）。また、「障害を適正に理解できる教育を行う」必要性を全体の約3割の教師が挙げていた。この他、「シミュレーション体験（擬似体験）を行う」、「小さい頃から教育を行う」、「共生の認識を持たせる」、「学校で系統的・段階的な教育を行う」といった意見が挙げられた。しかしながら、前述したように、不適切な交流やシミュレーション体験（擬似体験）は、児童の障害に関する認識をゆがめてしまう可能性がある。交流やシミュレーション体験（擬似体験）を行う際には、まず、教師が適切な認識を持っておくことが前提となる。

表 3-14. 現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むこと（自由記述式）

	低学年	中学年	高学年	計
やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい	1名（13％）	16名（44％）	3名（11％）	20名（28％）
知識がないので教える自信がない	3名（38％）	4名（11％）	7名（25％）	14名（19％）
交流や体験の場、時間、機会が少ない	2名（25％）	2名（ 6％）	7名（25％）	11名（15％）
その場限りの学習で終わってしまう	1名（13％）	4名（11％）	2名（ 7％）	7名（10％）
資料や道具を用意できない	0	2名（ 6％）	2名（ 7％）	4名（ 6％）
学習したことが実践に結びつきにくい	0	3名（ 8％）	1名（ 4％）	4名（ 6％）
その他	0	9名（25％）	10名（36％）	19名（26％）
特になし	2名（25％）	0	3名（11％）	5名（ 7％）

（％の母数は何らかの記述のあった低学年担任教師8名，中学年担任教師36名，高学年担任教師28名，計72名）

＜その他の回答例＞

＊バリアフリー施設・設備について説明しても実際には適正に使われていない現状があり、そのギャップにとまどう

＊施設から招いた講師の謝礼をどうしたらよいかわからない

＊小学校で教えたことが子どもの人生にどのように役立つのかわからない

＊障害に関する言葉を使うことのむずかしさを感じる（使ってはいけない言葉、使いたくない言葉が多くある）

＊障害者や施設に対する取材や訪問が当事者の迷惑にならないか心配である

表 3-15. 小学校において障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見（自由記述式）

	低学年	中学年	高学年	計
障害児・者と直接交流する	10名（67％）	20名（47％）	11名（30％）	41名（43％）
障害を適正に理解できる教育を行う	3名（20％）	13名（30％）	9名（24％）	25名（26％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行う	1名（ 7％）	6名（14％）	5名（14％）	12名（13％）
小さい頃から教育を行う	3名（20％）	4名（ 9％）	4名（11％）	11名（12％）
共生の認識を持たせる	4名（27％）	4名（ 9％）	3名（ 8％）	11名（12％）
学校で系統的・段階的な教育を行う	0	3名（ 7％）	1名（ 3％）	4名（ 4％）
その他	2名（13％）	11名（26％）	13名（35％）	26名（27％）

（％の母数は何らかの記述のあった低学年担任教師15名，中学年担任教師43名，高学年担任教師37名，計95名）

＜その他の回答例＞

＊お互いに学び合える環境をつくり、継続した関係を持てるように、地域ぐるみで取り組む

＊障害者や高齢者に対してだけでなく、他者を思いやるやさしい心を育てる

＊障害者をひとりの人間として扱う気持ちを持つ

＊ロールプレイングなど、実践できる場を設ける

＊指導に携わる教師一人ひとりの意識を高める

＊適切な知識・技術を身につけさせる

第3節　中学校教師に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象者

全国の中学校の中から無作為に抽出した150校の教師450名（各校3名ずつ）を対象とし、50校(対象校の33％）より140部を回収した（質問紙の回収率31％)。表3-16に、中学校の所在地を示した。また、表3-17に、平成14年度に担当していた学年ごとの教師の人数を示した。1年生を担当していた教師は45名、2年生が46名、3年生が49名であった。

表3-16. 中学校のある地域（自由記述式）

北海道・東北地区	31名（22％）
関東地区	36名（26％）
甲信越・北陸地区	9名（ 6％）
東海地区	9名（ 6％）
近畿地区	18名（13％）
中国・四国地区	19名（14％）
九州・沖縄地区	18名（13％）
計	140名（100％）

表3-17. 平成14年度に担当していた学年（選択式）

1年生	45名（32％）
2年生	46名（33％）
3年生	49名（35％）
計	140名（100％）

（2）手続き

平成15年8月から10月にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。

（3）調査項目

「学校の所在地と教師の担当学年」

a) 学校の所在地【自由記述式】

b) 平成14年度に担当していた学年

【選択】①1年　②2年　③3年

「障害に関する教育」

a) 平成14年度に教育活動の中で障害に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 障害に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①社会科　②国語科　③技術家庭科　④保健体育科　⑤ホームルーム　⑥クラブ活動　⑦校外学習時　⑧校外学習の事前・事後指導　⑨総合的な学習の時間　⑩道徳　⑪その他

c) 教育活動の中で扱った障害（複数回答）

【選択】①盲導犬使用者　②盲導犬使用者以外の視覚障害者　③車いす使用者　④聴覚障害者　⑤その他

d) 教育方法（複数回答）

【選択】①口頭で説明した　②自分で資料を作って配布した　③市販の教材を使って授業をした　④障害者を招いて話をしてもらった　⑤障害に関する専門家を招いて授業をしてもらった　⑥障害に関するシミュレーション体験（擬似体験）を行った　⑦その他

e) 教育内容【自由記述】

f) 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」の内容（複数回答）

【選択】①車いすでは越えられない段差　②点字ブロック上の障害物　③歩道をふさぐ駐輪　④歩道をふさぐ駐車　⑤スロープ前後の駐輪　⑥障害者用駐車スペースの不正利用　⑦その他

g) 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」の内容（複数回答）

【選択】①点字ブロック　②スロープ　③障害者用エレベータ　④障害者用トイレ　⑤点字付設備　⑥障害者用駐車スペース　⑦障害者用押しボタン機　⑧その他

h) 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」の内容（複数回答）

【選択】①視覚障害者の援助方法　②車いす使用者の援助方法　③聴覚障害者の援助方法　④その他

「高齢者に関する教育」

a) 平成 14 年度に教育活動の中で高齢者に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 高齢者に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①社会科　②国語科　③ホームルーム　④クラブ活動　⑤総合的な学習の時間　⑥道徳　⑦その他

c) 教育内容（複数回答）

【選択】①高齢者の移動の特性　②高齢者が移動時に感じるバリアについて　③高齢者が移動時に感じるバリアの解消について　④自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応について　⑤高齢者の援助方法　⑥その他

「障害に関する内容を教育する際の教師の認識」

a) 障害に関する内容を教育する上で気がかりなこと、迷うこと、困惑すること【自由記述】

b) 中学校において障害者や高齢者に関する理解教育はどうあるべきか【自由記述】

2．結果と考察

以下に示す結果は、すべて、教師が平成 14 年度に担当した学年に対して行った取り組みについて尋ねた結果である。

（1）障害に関する内容

平成 14 年度に障害に関する内容を教育活動の中で扱ったかどうかついて尋ねたところ、1 年生では 45 名中 30 名（67 %）の教師が、2 年生では 46 名中 28 名（61 %）が、3 年生では 49 名中 33 名（67 %）が、扱った経験があると回答した（表 3-18）。

また、障害に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表 3-19 に示した。学年に関係なく、「総合的な学習の時間」（1 年生 13 名，43 %；2 年生 9 名，32 %；3 年生 12 名，36 %；計 34 名，37 %）や「ホームルーム」（1 年生 10 名，33 %；2 年生 11 名，39 %；3 年生，10 名，30 %；計 31 名，34 %）で取りあげた教師が多かった。また、「担当している教科の中で」取りあげた教師もいたが、今回の調査対象者は学級担任であるため、具体的な教科ごとの分析は行わなかった。なお、小学校では「道徳」で取りあげた教師が約 4 割であったが、中学校では「道徳」で取りあげた教師は 15 %（14 名）と少なかった。

表 3-18. 平成 14 年度に障害に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	1 年生	2 年生	3 年生	計
扱った	30 名（67 %）	28 名（61 %）	33 名（67 %）	91 名（65 %）
扱っていない	15 名（33 %）	18 名（39 %）	16 名（33 %）	49 名（35 %）

（%の母数は 1 年担任教師が 45 名，2 年担任教師が 46 名，3 年担任教師が 49 名，計 140 名）

表 3-19. 障害に関する内容を扱った時間（選択式）

	1 年生	2 年生	3 年生	計
総合的な学習の時間	13 名（43 %）	9 名（32 %）	12 名（36 %）	34 名（37 %）
ホームルーム	10 名（33 %）	11 名（39 %）	10 名（30 %）	31 名（34 %）
担当している教科の中で	4 名（13 %）	8 名（29 %）	14 名（42 %）	26 名（29 %）
道徳	3 名（10 %）	7 名（25 %）	4 名（12 %）	14 名（15 %）
校外学習時	5 名（17 %）	2 名（7 %）	4 名（12 %）	11 名（12 %）
校外学習の事前・事後指導	3 名（10 %）	3 名（11 %）	5 名（15 %）	11 名（12 %）
その他	8 名（27 %）	5 名（18 %）	3 名（9 %）	16 名（18 %）

（%の母数は障害に関する内容を扱った経験のある 1 年担任教師 30 名，2 年担任教師 28 名，3 年担任教師 33 名，計 91 名）

教育活動の中で扱った障害種別について尋ねた結果を表3-20に示した。学年に関係なく、最も多かったのは「車いす使用者」であり（91名中61名，67％）、次いで、「盲導犬使用者以外の視覚障害者」(42名，46％)、「聴覚障害者」(34名，37％）であった。教育方法について尋ねた結果を表3-21に示した。全体で最も多かったのは「口頭で説明した」であり（91名中42名，46％)、次いで、「シミュレーション体験（擬似体験）を行った」(37名，41％)、「障害者を招いて話をしてもらった」(28名，31％)であった。

表3-20．教育活動の中で扱った障害種別（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
車いす使用者	25名（83％）	15名（54％）	21名（64％）	61名（67％）
盲導犬使用者以外の視覚障害者	12名（40％）	11名（39％）	19名（58％）	42名（46％）
聴覚障害者	11名（37％）	8名（29％）	15名（45％）	34名（37％）
盲導犬使用者	9名（30％）	5名（18％）	13名（39％）	27名（30％）
その他	6名（20％）	7名（25％）	10名（30％）	23名（25％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊知的障害者

＊聴導犬

表3-21．教育方法（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
口頭で説明した	13名（43％）	12名（43％）	17名（52％）	42名（46％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行った	16名（53％）	7名（25％）	14名（42％）	37名（41％）
障害者を招いて話をしてもらった	12名（40％）	9名（32％）	8名（24％）	28名（31％）
市販の教材を使った	11名（37％）	6名（21％）	4名（12％）	20名（22％）
自分で資料を作って配布した	8名（27％）	6名（21％）	5名（15％）	19名（21％）
障害に関する専門家を招いた	6名（20％）	5名（18％）	3名（ 9％）	14名（15％）
ビデオを視聴した	0	1名（ 4％）	4名（12％）	5名（ 5％）
調べ学習をした	1名（ 3％）	0	3名（ 9％）	4名（ 4％）
その他	1名（ 3％）	5名（18％）	2名（ 6％）	7名（ 8％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊福祉施設を訪問した

＊県が作成した人権副読本を用いた

＊図書館にあったバリアフリーに関する本を用いた

教育内容について、学年に関係なく多く扱われていた内容は「バリアフリー施設・設備」(91名中78名，86％)、「障害者が感じるバリア」(77名，85％)、「障害者の援助方法」(68名，75％)であった（表3-22)。交通バリアフリー教育において必要な内容のひとつである「自分にできること・配慮すべき点」について扱った教師は、全体で24名(26％)と少なかった。なお、「障害者の苦労やがんばり」について扱った教師が全体で15名（16％)いた。

教育活動の中で扱った教育内容のうち、「バリアフリー施設・設備」を扱った78名に対して、どの施設・設備を扱ったかについて尋ねた結果を表3-23に示した。全体で多かったのは「点字ブロック」(61名，78％)、「スロープ」(54名，69％)、「障害者用トイレ」(45名，58％)、「点字付設備（点字付券売機，エレベータの点字付ボタンなど)」(39名，50％）であった。

「障害者が感じるバリア」を扱った77名に対して、どのようなバリアを扱ったかについて尋ねた結果を表3-24に示した。学年に関係なく多く扱われていたのは「車いすでは越えられない段差」(61名，79％)、「点字ブロック上の障害物」(45名，58％)、「歩道をふさぐ駐輪」(44名，57％）であった。

「障害者の援助方法」を扱った68名に対して、どの障害を扱ったかについて尋ねたところ、学年に関係なく多かったのは「視覚障害者の援助方法」、「車いす使用者の援助方法」であり、それぞれ49名(72％）の教師が扱っていた（表3-25)。

表3-22. 教育内容（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
バリアフリー施設・設備	23名（77％）	26名（93％）	29名（88％）	78名（86％）
障害者が感じるバリア	24名（80％）	24名（86％）	29名（88％）	77名（85％）
障害者の援助方法	25名（83％）	18名（64％）	25名（76％）	68名（75％）
障害者への接し方	10名（33％）	11名（39％）	11名（33％）	32名（35％）
自分にできること・配慮すべき点	9名（30％）	9名（32％）	6名（18％）	24名（26％）
障害者の苦労やがんばり	6名（20％）	6名（21％）	3名（ 9％）	15名（16％）
障害の種類や特性	3名（10％）	5名（18％）	5名（15％）	13名（14％）
障害者のニーズ、思い	5名（17％）	6名（21％）	0	11名（12％）
その他	10名（33％）	15名（54％）	15名（45％）	40名（44％）
無回答	10名（33％）	6名（21％）	6名（18％）	22名（24％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊車いすの扱い方

＊社会福祉制度

＊障害者の人権

＊共生

表 3-23. 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
点字ブロック	19名 (83%)	19名 (73%)	23名 (79%)	61名 (78%)
スロープ	14名 (61%)	18名 (69%)	22名 (76%)	54名 (69%)
障害者用トイレ	17名 (74%)	10名 (38%)	18名 (62%)	45名 (58%)
点字付設備	11名 (48%)	12名 (46%)	16名 (55%)	39名 (50%)
障害者用エレベータ	9名 (39%)	7名 (27%)	14名 (48%)	30名 (38%)
障害者用押しボタン	7名 (30%)	3名 (12%)	8名 (28%)	18名 (23%)
障害者用駐車スペース	3名 (13%)	6名 (23%)	8名 (28%)	17名 (22%)
その他	3名 (13%)	2名 (8%)	6名 (21%)	11名 (14%)
無回答	7名 (30%)	2名 (8%)	4名 (14%)	13名 (17%)

(%の母数はバリアフリー施設・設備について扱った1年担任教師23名, 2年担任教師26名, 3年担任教師29名, 計78名)

<その他の回答例>

*公衆電話

*ノンステップバス

表 3-24. 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
車いすでは越えられない段差	19名 (79%)	18名 (75%)	24名 (83%)	61名 (79%)
点字ブロック上の障害物	11名 (46%)	15名 (63%)	19名 (66%)	45名 (58%)
歩道をふさぐ駐輪	16名 (67%)	16名 (67%)	12名 (41%)	44名 (57%)
歩道をふさぐ駐車	10名 (42%)	9名 (38%)	5名 (17%)	24名 (31%)
障害者用駐車スペースの不正利用	5名 (21%)	4名 (17%)	8名 (28%)	17名 (22%)
スロープ前後の駐輪	3名 (13%)	5名 (21%)	4名 (14%)	12名 (16%)
心のバリア	2名 (8%)	2名 (8%)	1名 (3%)	5名 (6%)
その他	1名 (4%)	3名 (13%)	1名 (3%)	5名 (6%)
無回答	6名 (25%)	4名 (17%)	4名 (14%)	14名 (18%)

(%の母数は障害者が感じるバリアについて扱った1年担任教師24名, 2年担任教師24名, 3年担任教師29名, 計77名)

<その他の回答例>

*車いすや盲導犬の入れない店

*車いすでは使えないトイレ

表 3-25. 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
視覚障害者の援助方法	17名 (68%)	12名 (67%)	20名 (80%)	49名 (72%)
車いす使用者の援助方法	20名 (80%)	11名 (61%)	18名 (72%)	49名 (72%)
聴覚障害者の援助方法	7名 (28%)	5名 (28%)	10名 (40%)	22名 (32%)
その他	1名 (4%)	1名 (6%)	3名 (12%)	5名 (7%)
無回答	5名 (20%)	10名 (56%)	8名 (32%)	23名 (34%)

(%の母数は障害者の援助方法について扱った1年担任教師25名, 2年担任教師18名, 3年担任教師25名, 計68名)

<その他の回答例>

*体の動かない方の介助方法

（2）高齢者に関する内容

平成14年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱ったかについて尋ねたところ、1年生では45名中13名（29％）の教師が、2年生では46名中18名（39％）が、3年生では49名中26名（53％）が、教育経験があると回答した（表3-26）。

高齢者に関する内容を取りあげた時間について尋ねた結果を表3-27に示した。学年に関係なく、最も多かったのは「総合的な学習の時間」であった（1年生では13名中7名，54％；2年生では18名中7名，39％；3年生では26名中9名，35％；計57名中23名，40％）。

教育内容について表3-28に示した。全体で最も多かったのは「高齢者の援助方法」であり（29名，51％）、次いで、「高齢者が感じるバリア」（24名，42％）、「高齢者の移動の特性」（23名，40％）であった。

表3-26. 平成14年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
扱った	13名（29％）	18名（39％）	26名（53％）	57名（41％）
扱っていない	31名（69％）	27名（59％）	22名（45％）	80名（57％）
無回答	1名（2％）	1名（2％）	1名（2％）	3名（2％）

（％の母数は1年担任教師が45名，2年担任教師が46名，3年担任教師が49名，計140名）

表3-27. 高齢者に関する内容を取りあげた時間（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
総合的な学習の時間	7名（54％）	7名（39％）	9名（35％）	23名（40％）
担当した教科の中で	2名（15％）	5名（28％）	11名（42％）	18名（32％）
ホームルーム	2名（15％）	2名（11％）	5名（19％）	9名（16％）
道徳	0	1名（6％）	2名（8％）	3名（5％）
その他	4名（31％）	4名（22％）	4名（15％）	12名（21％）

（％の母数は高齢者に関する内容を扱った経験のある1年担任教師13名，2年担任教師18名，3年担任教師26名，計57名）

表3-28. 教育内容（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
高齢者の援助方法	7名（54％）	12名（67％）	10名（38％）	29名（51％）
高齢者が感じるバリア	6名（46％）	8名（44％）	10名（38％）	24名（42％）
高齢者の移動の特性	7名（54％）	6名（33％）	10名（38％）	23名（40％）
高齢者が移動時に感じるバリアの解消	4名（31％）	6名（33％）	4名（15％）	14名（25％）
その他	2名（15％）	2名（11％）	7名（27％）	11名（19％）
無回答	0	2名（11％）	3名（12％）	4名（7％）

（％の母数は高齢者に関する内容を扱った経験のある1年担任教師13名，2年担任教師18名，3年担任教師26名，計57名）

＜その他の回答例＞

＊高齢化社会の問題について

＊高齢者への接し方

＊高齢の擬似体験

＊自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応

（3）交通バリアフリー教育の実践に関する教師の意識

現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むことについて、教師から挙げられた意見を表3-29にまとめた。1年担当教師45名中26名、2年担任教師46名中27名、3年担任教師49名中26名、計140名中79名より回答を得た。全体的にみて多かったのは「知識がないので教える自信がない」という回答であり（79名中22名，28％）、次いで、「やさしさと思いやりの心を教えるのはむずかしい」（16名，21％）であった。また、少数ではあるが、「その場限りの学習で終わってしまう」、「学校内や生徒の家族に障害児・者がいる場合の配慮に困る」、「資料や道具を用意してあげられない」、「学習したことが実践に結びつきにくい」と回答した教師がいた。ある教師は「『たいへんだね』『かわいそうだね』で終わってしまってはよくないと考えているが、全員にそれ以上のことを考えさせることはむずかしい」という悩みを挙げた。また、ある教師は「生徒たちが障害者を見てかわいそうだと思うのは当然であり、それを否定するような指導をしなくてはいけないことに疑問を感じる」と述べた。さらに、「『かわいそうと思ってはいけない』という言葉は、障害に関する関心を持たせない言葉である。『かわいそう』と思うことから出発しないと、生徒が真に障害を理解することはできない」と述べた教師がいた。このように、教師の中には、生徒が自然に抱く「かわいそう」という感情を否定する現在の教育に疑問を持っている者がいることが確認された。

中学校における障害理解教育はどうあるべきかについて、教師の意見を尋ねた結果（表3-30）、1年担任教師45名中31名、2年担任教師46名中31名、3年担任教師49名中29名、計91名より回答を得た。学年に関係なく、「障害児・者と直接交流する」（91名中37名，41％）、「障害を適正に理解できる教育を行う」（29名，32％）といった意見が多く挙げられた。また、「シミュレーション体験（擬似体験）を行う」という意見も17名（19％）の教師から挙げられた。

表 3-29. 現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むこと（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
知識がないので教える自信がない	6名（23％）	11名（41％）	5名（19％）	22名（28％）
やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい	3名（12％）	6名（22％）	7名（27％）	16名（21％）
指導する時間を確保するのがむずかしい	1名（ 4％）	3名（11％）	4名（15％）	8名（ 9％）
その場限りの学習で終わってしまう	4名（15％）	1名（ 4％）	1名（ 4％）	6名（ 8％）
学校内や生徒の家族に障害児・者がいる場合の配慮に困る	3名（12％）	2名（ 7％）	0	5名（ 6％）
資料や道具を用意できない	2名（ 8％）	1名（ 4％）	1名（ 4％）	4名（ 5％）
学習したことが実践に結びつきにくい	1名（ 4％）	0	2名（ 8％）	3名（ 4％）
その他	10名（38％）	7名（26％）	9名（35％）	26名（33％）

（％の母数は何らかの記述があった1年担任教師26名，2年担任教師27名，3年担任教師26名，計79名）

＜その他の回答例＞

＊「たいへんだね」「かわいそうだね」で終わってはよくないと考えているが、生徒全員にそれ以上のことを考えさせることはむずかしい。福祉課職員に「安易な擬似体験はよくない」と指導を受けたが、話を聞くだけでは、生徒が障害を身近なこととしてとらえられないというジレンマがある

＊生徒の意識の中に「健常者」＝「普通の人」という意識がある。したがって、マスコミや社会全体、さらには指導者の意識の改善が必要である

＊障害者に話をしてもらうと、必ず「声かけや挨拶はしてほしいけれど、同情はしてほしくない」と言われる。生徒たちが障害者を見てかわいそうだと思うのは当然である。それを否定するような指導をしなくてはいけないことに疑問を感じる

＊「障害は個性」という言葉は、「障害は個性なのだから」と理由づけをして、障害に関する諸問題について深く考えることを避ける言葉である。また、「かわいそうと思ってはいけない」という言葉は、障害に関する関心を持たせない言葉である。「かわいそう」と思うことから出発しないと、生徒が真に障害を理解することはできない

＊施設への見学やボランティアなどは、受け入れる側からすればかえって迷惑なのではないか

＊身体障害者については比較的理解しやすいようだが、知的障害や情緒障害者については理解しにくく、どのように指導すればよいかわからない

表 3-30. 中学校において障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
障害児・者と直接交流する	8名（26％）	16名（52％）	13名（45％）	37名（41％）
障害を適正に理解できる教育を行う	11名（35％）	7名（23％）	11名（38％）	29名（32％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行う	8名（26％）	3名（10％）	6名（21％）	17名（19％）
生徒が身近な問題・自分の問題として考えられる指導を行う	0	2名（ 6％）	3名（10％）	5名（ 5％）
障害児・者を同じ人間として考えられる指導を行う	2名（ 6％）	3名（10％）	0	5名（ 5％）
学校で系統的・段階的な教育を行う	2名（ 6％）	2名（ 6％）	0	4名（ 4％）
その他	11名（35％）	4名（13％）	7名（24％）	22名（24％）

（％の母数は何らかの記述があった1年担任教師31名，2年担任教師31名，3年担任教師29名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊各授業、学級活動、道徳の中での指導を意識的に行う。夏休みの自由研究で取りあげる生徒もいるので、事前によく指導していく

＊理論をいくら語っても改善されないので、障害者の生の声を通して学んでいく。しかし、プライバシーなどもあるので、なかなか生の声を聞くことができないところに教育のむずかしさがある

＊実際に行うべき学習内容である。教科としては、道徳、学級活動、総合的な学習の時間が考えられる。時間に関しては、各学年で、3年間を通して障害者に1時間、高齢者に1時間程度の時間であれば取ることが可能である

第4章　研究3：交通バリアフリー教育の実態

第1節　目　的

教習所やプロドライバーを多く雇用する企業等において、交通バリアフリーに関する内容がどの程度扱われているのか、教育されている内容はどのようなものかといった交通バリアフリー教育の実態を明らかにすることを目的とする。

第2節　教習所指導員に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象者

全日本指定自動車教習所協会連合会に加盟している教習所から無作為に抽出した300校の学科教習の責任者300名（各教習所につき1名）を対象とした。調査対象については、現行制度において、すべての指導員が学科教習と技能教習の両方を行うことになっていること、また交通バリアフリーに関する内容は学科教習内で扱われることが多いと考えられることから、学科教習の責任者を対象とすることが適当であると判断した。調査の回収部数は224部であった（回収率75％）。教習所の所在地を表4-1に示した。

表4-1．教習所の所在地

北海道・東北地区	35校（16％）
関東地区	37校（17％）
甲信越・北陸地区	27校（12％）
東海地区	24校（11％）
近畿地区	29校（13％）
中国・四国地区	40校（18％）
九州・沖縄地区	30校（13％）
無回答	2校（0％）
計	224校（100％）

（2）手続き

郵送法による質問紙調査を実施した。調査の実施時期は平成15年8月から10月にかけてであった。

（3）調査項目

「教習所の所在地」

a) 教習所の所在地【自由記述】

「障害に関する交通バリアフリー教育の実態」

b) 障害に関する交通バリアフリー教育を行っているか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

c) 教育時間

【選択】①学科教習　②技能教習　③その他

d) 教育方法

【選択】①口頭で説明している　②教本を用いて説明している　③独自の資料を作って配布している　④市販の教材を使っている　⑤その他

「高齢者に関する交通バリアフリー教育の実態」

a) 高齢者に関する交通バリアフリー教育を行っているか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 教育時間

【選択】①学科教習　②技能教習　③その他

c) 教育方法

【選択】①口頭で説明している　②教本を用いて説明している　③独自の資料を作って配布している　④市販の教材を使っている　⑤その他

「交通バリアフリー教育に関する指導者の認識」

a) 次の項目について知っていたか。また、教育した経験があるか【選択】

①前方を障害者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない

②前方を高齢者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない

③雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので、視覚障害者が車の存在に気がつかない場合がある
④視覚障害者は、信号無視した人の動きを感じて信号が青になったと勘違いし、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
⑤盲導犬は信号の色を見分けることができないので、盲導犬使用者は誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
⑥停車時に誤って横断歩道上に進入してしまったときに、横断歩道を渡る視覚障害者の存在に気がついたら、視覚障害者が横断歩道上の車に戸惑わないように、言葉をかけたり介助したりする必要がある
⑦障害者用駐車スペースは車いすを出し入れするために幅が広く設置されている
⑧障害者から、健常者の障害者用駐車スペース利用を法律で禁止してほしいとの意見が出されている
⑨高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車の存在に気がつくのが遅い
⑩高齢者は身体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない

b) 障害者用駐車スペースの利用対象【選択】
①車いす使用者が運転する車のみに利用を限るべきである
②車いす使用者が乗っている車に利用を限るべきである
③歩行の不自由な障害者が運転する車のみに利用を限るべきである
④歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限るべきである
⑤障害者や高齢者が運転する車であれば利用してよい
⑥障害者や高齢者が乗っている車であれば利用してよい
⑦空いていたら誰でも利用してよい
⑧その他

c) 障害者用駐車スペースについて教習所で教えるべきか【自由記述】

d) 交通バリアフリー教育を教習所教育の中で行うことに関する考え【自由記述】

2．結果と考察

（1）障害に関する交通バリアフリー教育の実態

障害に関する内容を扱っているかどうかについて尋ねたところ、「扱っている」と回答した指導員は224名中202名（90％）、「扱っていない」が18名（8％）、「無回答」が4名（2％）であり、障害に関する内容を扱っている指導員が非常に多かった。

障害に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表4-2に示した。ほとんどの指導員が「学科教習」において扱っていた（202名中201名，99％）。また、「技能教習」で扱っている指導員も多く、127名（63％）であった。

さらに、障害に関する内容の教育方法について尋ねた結果を表4-3に示した。最も多かったのは「教本を用いて説明している」であり（202名中181名，90％）、次いで、「（資料を使わず）口頭で説明している」（150名，74％）であった。教本を用いた指導員が多かったのは、学科教本の「歩行者の保護など」の項目などにおいて、障害に関する内容が掲載されているためであると考えられる。

表4-2. 障害に関する内容を扱った時間（選択式）

学科教習	201名（99％）
技能教習	127名（63％）
その他	9名（4％）

（％の母数は障害に関する内容を扱っている指導員202名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊卒業式における講話

表 4-3. 教育方法（選択式）

教本を用いて説明している	181 名（90 %）
（資料を使わず）口頭で説明している	150 名（74 %）
市販の教材を使用している（教本を除く）	20 名（10 %）
独自の資料を作成して配布している	8 名（ 4 %）
その他	12 名（ 6 %）
無回答	1 名（ 0 %）

（%の母数は障害に関する内容を扱っている指導員 202 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊新聞記事を使用している

＊技能教習時に路上において、体験的に学ばせている

（2）高齢者に関する交通バリアフリー教育の実態

高齢者に関する内容を扱っているかどうかについて、「扱っている」と回答した指導員は 224 名中 216 名（96 %）、「扱っていない」が 8 名（4 %）であり、ほとんどの指導員が高齢者に関する内容を扱っていた。

また、高齢者に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表 4-4 に示した。ほとんどの指導員が「学科教習」において扱っていた（216 名中 214 名，99 %）。また、「技能教習」において扱った指導員も 149 名（67 %）いた。

さらに、高齢者に関する内容の教育方法について尋ねた結果を表 4-5 に示した。最も多かった回答は「教本を用いて説明している」であり（216 名中 191 名，88 %）、次いで、「（資料を使わず）口頭で説明している」（166 名，77 %）であった。

表 4-4. 高齢者に関する内容を扱った時間（選択式）

学科教習	214 名（99 %）
技能教習	149 名（67 %）
その他	12 名（ 6 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱っている指導員 216 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊卒業式における講話

＊地域住民を対象に実施している交通安全教室

表 4-5. 教育方法（選択式）

教本を用いて説明している	191 名（88 %）
（資料を使わず）口頭で説明している	166 名（77 %）
市販の教材を使用している（教本を除く）	24 名（11 %）
独自の資料を作成して配布している	17 名（ 8 %）
その他	31 名（14 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱っている指導員 216 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊新聞記事を使用している（5 名）

＊技能教習時に路上において、あるいはシミュレータを使って体験的に学ばせている（7 名）

＊ JAF の危険予測問題を用いている（1 名）

（3）交通バリアフリーに関する指導員の知識と教育経験

表4-6に、交通バリアフリーに関する内容（10項目）について、指導員が知っているかどうかを尋ねた結果を示した。また、表中にはそれらの内容を教育した経験があるかについて尋ねた結果も示した。以下では、内容ごとに結果を示し、それぞれについて考察を行った。

1）前方を障害者・高齢者が通行していた際の対応について

「前方を障害者や高齢者が通行していた際の対応」（①および②）については、学科教本の「歩行者の保護など」の項目に含まれている内容である。そのため、ほとんどの指導員が知っており（①は224名中220名，98％；②は219名，98％）、教育経験のある指導員も非常に多かった（①は215名，96％；②は217名，97％）。

2）高齢者の移動特性について

「高齢者の移動の特性」（③および④）については、2項目とも指導員の認知度（③は201名，90％；④は171名，76％）が高く、教育経験（③は196名，88％；④は165名，74％）も多かった。

3）障害者用駐車スペースについて

「障害者用駐車スペースの設置理由」（⑤）の項目について、「知っている」と回答した指導員は159名（71％）であり、「教育経験がある」と回答したのは105名（47％）であった。一方、「障害者用駐車スペースの不正利用を規制する法制化を求める意見」（⑥）について、教育経験のある指導員は36名（16％）であった。

車いすを使用するドライバー（以下、車いすドライバー）にとって、車いすを出し入れする幅が確保されている障害者用駐車スペースは、駐車場を利用する上で、なくてはならないスペースである。しかしながら、国際交通安全学会（2002）が車いすドライバーに対して行った調査により、車いすドライバーのほとんど（96％）が、不正利用によって障害者用駐車スペースを利用できなかった経験を有していることが確認された。国際交通安全学会（2002）は不正利用者の分類を試みており、これによると、不正利用者はタイプA（無意識型：そこが障害者用駐車スペースだと気がつかずに停める）、タイプB（罪悪感型：罪悪感を持ちながらも「少しだから」「他が空いていないから」と停める）、タイプC（確信犯型：悪気もなく停める。利用を咎められても「ここに停めて何が悪い」「自分にも停める権利がある」と開き直る）の3タイプに分類される。これらの不正利用者の利用を防止する対策としては、法制化、不正利用の防止に効果的な表示の設置や構造の改善、教育・啓発の検討などが挙げられる。特に、タイプC（確信犯型）の不正利用を防止するために、罰則も含めた法制化を求める意見は多い。しかしながら、障害者用駐車スペースの適正利用を実現するためには、不正利用の防止を最終目標とするのではなく、障害理解の視点を持って取り組まなければならない。ある車いすドライバーは、「不正利用が規制されたとしても、周りの人々が『障害者だけが優遇されている』と思っている状態では適正な利用ができているとは言えない。一般市民が自分たちのニーズを理解してくれている中で気持ちよく利用したいものである」と述べている。したがって、障害者用駐車スペースに関する教育・啓発は欠かすことができない。具体的には、駐車スペースの設置理由、利用方法、利用者のニーズや困難について、一般ドライバーが停めてはいけないということを理解できる教育が必要である。本調査においては、約半数の指導員が障害者用駐車スペースの設置理由に関する内容を扱っているという結果であったが、今後はさらに多くの指導員によって教育の徹底化が図られることが望まれる。

4）視覚障害者の道路の横断について

道路の横断は、視覚障害者にとって最も危険を感じる場面である。したがって、道路横断時に、視覚障害者が援助を必要とする場面は数多くある。「天候によって音の聞こえ方が変化した場合に、視覚障害者が車の存在に気がつきにくくなること」（⑦）を知っていた指導員は133名（59％）、教育経験のある指導員は107名（48％）であった。また、「横

断歩道上に車を停車させてしまった場合の視覚障害者への対応」(⑧) を知っていた指導員は 94 名 (42 %) であり、教育経験のある指導員は 59 名 (26 %) であった。

⑧の場面は、視覚障害者が非常に不安になる場面である。視覚障害者が横断歩道上の車の存在に気がついた場合、「自分は横断歩道を外れて車道に出てしまったのではないか」と不安になり、自分のいる場所に自信が持てなくなる。そのため、どの方向に向かって進めばよいかわからなくなってしまう。したがって、横断歩道上にはみ出して車を停止させることは避けるべきである。しかし、やむを得ず横断歩道上で停止してしまったときには、視覚障害者が不安にならないように、声かけや援助の申し出を行わなくてはならない。

さらに、「視覚障害者の道路の横断」(⑨) および「盲導犬使用者の道路の横断」(⑩) について、教育経験のある指導員はいずれも約 2 ～ 3 割であった。視覚障害者は車の動きや周囲の人々の行動から判断して道路を渡る。したがって、信号無視をする人がいると、視覚障害者は信号が青になったのだと思い、つられて赤信号の道路を渡ってしまうのである。これは盲導犬使用者も同じである。

表 4-6. 交通バリアフリーに関する指導員の知識と教育経験 (選択式)

	知っている	教育経験がある
＜前方を障害者・高齢者が通行していた際の対応＞		
①前方を障害者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない	220 名 (98 %)	215 名 (96 %)
②前方を高齢者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない	219 名 (98 %)	217 名 (97 %)
＜高齢者の移動特性＞		
③高齢者は身体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない	201 名 (90 %)	196 名 (88 %)
④高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車の存在に気がつくのが遅い	171 名 (76 %)	165 名 (74 %)
＜障害者用駐車スペース＞		
⑤障害者用駐車スペースは車いすを出し入れするために幅が広く設置されている	159 名 (71 %)	105 名 (47 %)
⑥障害者から、健常者の障害者用駐車スペース利用を法律で禁止してほしいとの意見が出されている	57 名 (25 %)	36 名 (16 %)
＜視覚障害者 (盲導犬使用者を含む) の道路の横断＞		
⑦雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので、視覚障害者が車の存在に気がつかない場合がある	133 名 (59 %)	107 名 (48 %)
⑧停車時に誤って横断歩道上に進入してしまったときに横断歩道を渡る視覚障害者の存在に気がついたら、視覚障害者が横断歩道上の車に戸惑わないように、言葉をかけたり介助したりする必要がある	94 名 (42 %)	59 名 (26 %)
⑨視覚障害者は、信号無視した人の動きを感じて信号が青になったと勘違いし、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある	92 名 (41 %)	65 名 (29 %)
⑩盲導犬は信号の色を見分けることができないので、盲導犬使用者は誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある	79 名 (35 %)	55 名 (25 %)

(%の母数は 224 名)　　(複数回答)

盲導犬は信号の色の変化を見分けることができないので、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある。実際に、車が来る直前に道路を横断した歩行者につられて道路に出た視覚障害者が車にはねられた事故が報告されている（徳田，1999)。道路の横断は事故の可能性が高い場面であるだけに、交通ルールを守ることに加えて、視覚障害者をとまどわせるような行動を取らないこと、視覚障害者が困っている場面で適切な援助を行うことを徹底して教えていかなければならない。

（4）障害者用駐車スペースに関する指導員の認識

表4-7に、障害者用駐車スペースの利用対象に関する指導員の考えについて尋ねた結果を示した。障害者用駐車スペースについては、ハートビル法および交通バリアフリー法において、駐車スペースの幅や設置数等の基準が規定されているが、利用対象については明確に規定されていない。しかしながら、障害者用駐車スペースの設置台数はひとつの駐車場につき数台と非常に少ないため、障害者用駐車スペースの利用は車の乗降に広い幅を必要とする者に限るべきである。「車いす使用者が乗っている車に利用を限る」と回答した指導員は224名中58名（26％）であった。車いすのドライバーの中には「車いす使用者が運転する車のみに利用を限る」と主張する者もいるが、徳田・松村・鶴賀・水野（2002）が実施した調査により、車いす使用者を同乗させている場合も乗降の介助に幅を必要とすることが確認されている。特に子どもの場合は、先に降ろして待たせておくことができないため、障害者用駐車スペースが必要である。一方、約半数（103名，46％）の指導員が「歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限る」と回答した。さらに、「障害者や高齢者を乗せている車であれば利用してよい」と回答した指導員が70名（31％）いた。しかしながら、車いす使用者以外の障害者（例えば，内部障害者や聴覚障害者）や高齢者は広い幅を必要としない者が多い。障害者用駐車スペースは車いすでのアクセスに配慮している都合上（屋根やスロープをつけるなど)、その多くが建物の入口付近に設置されている。そのため、「長距離の移動ができない人のための駐車スペースである」と誤って認識している者が多い。なお、ごく少数ではあるが、「空いていたら誰でも利用してよい」、「駐車場が混雑する時間帯は利用してよい」と考える指導員がいた。しかし、現在の不正利用の多くは「他のスペースが空いていなかったから」、「少しの間の利用だったから」、「他に利用者がいなかったから」といった理由からなされているのであり（徳田・松村・鶴賀・水野，2002)、「空いている障害者用駐車スペースは有効に活用した方がよい」と考えるべきではない。

また、障害者用駐車スペースに関する教育の必要性について、自由記述式で尋ねた結果を表4-8に示した。224名中181名より回答を得た。「教習所で教えるべきである」と回答した指導員は181名中153名（85％）であった。教育が必要であると考える理由について、複数の指導員が「実際に健常者が不正利用している場面を見かけるため」と述べた。また、ある指導員は「障害者用駐車スペースの不正利用はモラルの問題であると感じるが、そのモラルを教えるのが教習所の役割である」と述べた。さらに、ある指導員は「障害者用駐車スペースが通常の幅より広くつくられていることやその理由を知らない者が多いので、この点を教えなければならない」とした。一方、「教習所で教える必要はない」と回答した教師は9名（5％）であった。教える必要がないと考える理由として、ある指導員は「交通事故と直接的に結びつかない内容であるため、学校教育や社会教育に任せるべきである」と述べた。また、ある指導員は「障害者用駐車スペースが不正利用されている場面を目にしたことがないため、教育の必要性を感じない」と回答した。

表 4-7. 障害者用駐車スペースの利用対象に関する指導員の考え（選択式）

歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限るべきである	103 名（46 %）
障害者や高齢者を乗せている車であれば利用してよい	70 名（31 %）
車いす使用者が乗っている車に利用を限るべきである	58 名（26 %）
障害者や高齢者が運転する車であれば利用してよい	32 名（14 %）
歩行の不自由な障害者が運転する車に利用を限るべきである	20 名（ 9 %）
車いす使用者が運転する車のみに利用を限るべきである	16 名（ 7 %）
その他	9 名（ 4 %）
無回答	5 名（ 2 %）

（%の母数は 224 名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊空いていれば誰でも利用してよい

＊障害者用駐車スペースの利用者がいない場合や駐車場が混雑する時間は利用してもよい

＊障害者が乗っている車であれば利用してよい

表 4-8. 障害者用駐車スペースに関する教育の必要性（自由記述式）

教習所で教えるべきである	153 名（85 %）
教習所で教えるべきでない	9 名（ 5 %）
その他	29 名（16 %）

（%の母数は何らかの記述のあった 181 名）　（複数回答）

＜教習所で教えるべきであると考える指導員の回答例＞

＊スーパーなどで、健常者が障害者用駐車スペースに平然と車を停めているところを見かける。これは子どもの教育上も良くないので、教習所で教えていかなければならない

＊他の駐車スペースが空いていないからといって障害者用駐車スペースに駐車する一般車を何度か見かけたことがある。このようなことがないように、教習所でしっかりと教えるべきである

＊障害者用駐車スペースの不正利用はドライバーのモラルの問題であるが、このモラルや基本的な考え方は誰かが教えなければならない。したがって、教習所がそれを教えるのは当然である

＊現在は身体障害者用車両の走行中の保護を教えているが、これからは、障害者用駐車スペースについてもカリキュラムに加えて教えていくべきである

＊障害者用駐車スペースが一般車用の駐車スペースよりも広くつくられていること、その理由を知らない健常者が多い。したがって、この点を必ず教育しなければならない

＜教習所で教える必要はないと考える指導員の回答例＞

＊障害者に関する内容は学校教育の中で、障害者用駐車スペースに関する諸問題は社会教育の中で扱われるべきである。交通事故と直接結びつかない内容を教習所で教育する必要はない

＊障害者用駐車スペースを不正利用している場面を見たことがないため、モラルやマナーは守られていると感じる。したがって、教育の必要性は感じていない

＊運転者一人ひとりのマナーの問題である

＜その他の回答例＞

＊法律で明記されていない限り、教えても教えなくても変化はない

（5）交通バリアフリー教育の導入に関する指導員の認識

教習所において交通バリアフリー教育を取り入れることに関する意見を表4-9にまとめた。224名中134名の指導員より回答を得た。多かった意見は「教習所で教えるべきである」であり（134名中110名，83％）、そのほとんど（98名）が「運転教習（学科教習や技能教習）の時間内に教える」べきであると回答した。また、このうちの19名から「体験学習の時間を設ける」、8名から「第二種運転免許教習に組み込まれている『交通弱者への配慮』の項目を第一種運転免許教習においても取り入れる」、7名から「教習において障害に関する項目を追加する」、6名から「第一種運転免許教習の学科教習に含まれている『歩行者の保護など』の項目において教える」といった具体的な意見が挙げられた。この他にも、「教本の内容を見直す時期である」、「教習所のコース内に点字ブロック、音声信号機などの設備を設置し、交通障害者の保護について教育する」といった意見が挙げられた。

栃木県にある「ツインリンクもてぎ」では、子どもたちを対象に開いている交通安全教室の中で視覚障害に関する交通バリアフリー教育を行っている。この時間では、敷地内に設置した点字ブロックを使って、点字ブロック上のゴミや自転車、車がいかにバリアになるかを体験させている。また、視覚障害のシミュレーション体験（擬似体験）や手引き体験を行っており、小学生を対象に効果を上げている。したがって、教習所においても、点字ブロック等の設備を設置し、実際場面に対応した教育を行うことは効果的であると考えられる。

さらに、教習所で教えるべきであると考える指導員のうち16名（12％）が、「指導員が交通バリアフリーに関する知識を持つ」ことが必要であると述べた。なお、ある指導員は、「学科試験で交通バリアフリーに関する問題を出題する」べきであるとしている。学科試験で交通バリアフリーに関する内容を出題することは、教習生の学習意欲を高める上で有効な手段であると考えられる。

教習所で教える以外には「子どもの頃からの教育が必要である」（10名，8％）、「法制化が必要である」（8名，6％）といった意見が挙げられた。なお、教習所の中には、「『駐車と停車』の項目において、障害者用駐車スペースに設置されているマークの説明を行っている」、「障害者に対して道路交通にどのような意見を持っているかに関するアンケート調査を行い、この結果を教習の中で活用している」などのように、独自に工夫して交通バリアフリー教育を行っている教習所があった。

表 4-9. 交通バリアフリー教育を運転教育において取り入れることに関する意見（自由記述式）

教習所で教えるべきである	110名（83％）
運転教習（学科教習や技能教習）の時間内に教える（※1）	98名（74％）
指導員が交通バリアフリーに関する知識を持つ	16名（12％）
その他（※2）	15名（11％）
子どもの頃からの教育が必要である	10名（8％）
法制化が必要である	8名（6％）
その他（※3）	27名（20％）
（％の母数は何らかの記述のあった134名）	（複数回答）

（※1）「学科教習や技能教習で教える」と述べた指導員の記述例
＊体験学習の時間を設ける（19名）
＊第二種運転免許教習に組み込まれている「交通弱者への配慮」の項目を第一種運転免許教習でも取り入れる（8名）
＊教習において障害に関する項目を追加する（7名）
＊第一種運転免許教習の学科教習に設定されている「歩行者の保護など」の項目において教える（6名）
＊教本の内容を見直す時期である（1名）
＊教習所のコース内に点字ブロック、音声信号機などの設備を設置し、交通障害者の保護について教育する（1名）

（※2）教習所で教えるべきであると述べた指導員のその他の回答例
＊免許の更新時講習の時や、交通安全運動期間中などに教育する
＊学科試験で交通バリアフリーに関する問題を出題する

（※3）その他の回答例
＊教習生に障害者に関するある程度の知識がなければ、教習で教えても無駄である
＊警察などが地域住民に安全意識の高揚を働きかけることが効果的である
＊交通バリアフリーを実現するためには交通サバイバル教育（電動三輪・四輪車の利用者に対する運転指導，高齢運転者標識や身体障害者標識の掲示の義務づけ等）

第3節　企業に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

調査対象者は電力会社1社（以下，A社）及び運送関係企業2社（以下，B社，C社）の計3社であった。この3社はいずれも3万人以上を雇用している大手の企業であり、プロドライバーあるいはそれに準じるドライバーを多く雇用している。本調査では、3社それぞれの社内交通安全教育を担当する部署の代表者に直接ヒアリング調査を実施した。調査の実施時期は、A社が平成15年4月、B社が平成15年2月、C社が平成15年8月であった。

2．結果と考察

（1）交通バリアフリー教育の実態

高齢者及び障害に関する交通バリアフリー教育の実態について尋ねた結果を表4-10にまとめた。

高齢者について、A社では社内の交通事故統計資料を参考にして教育を行っている。またC社では、自社で作成している危険予測ビデオや社内報において、高齢者の移動特性に関する内容を扱っている。一方、障害者について、具体的な教育を行っているところはなかった。その理由として、3社とも障害者の交通事故の特徴が示されている資料がないことを挙げた。

また、3社に対して交通バリアフリー教育の実施

表 4-10. 交通バリアフリー教育の実態

A社	障害者	特に教育は行っていない。
	高齢者	自社の高齢者の交通事故統計資料を参考にして教育を行っている。
	交通バリアフリー教育の実施について	障害者について扱っていない理由としては、障害者の事故統計資料がなく、実態を把握できないことが挙げられる。また、自社の事故事例の中に障害者との事故が報告されていないこともある。障害者の交通事故の実態が明らかになり、自社において教育の必要性があれば、障害に関する交通バリアフリー教育にも取り組むことになるだろう。
B社	障害者	「交通弱者」に含めて注意喚起を促しているが、具体的には教育していない。
	高齢者	交通安全研修等で歩行者の保護を教育する際に高齢者についてふれている。
	交通バリアフリー教育の実施について	交通バリアフリー教育は必要であると思うが、障害者については資料がなく、事故の特徴などが把握しにくい。したがって、どの点を教育したらよいかわからない。教育の必要性と教育内容が明確に示されれば、社内教育として取り入れたい。
C社	障害者	「交通弱者」に含めてドライバーに注意喚起を促している。具体的な内容は扱っていない。
	高齢者	自社が作成している危険予測のビデオの中で高齢者の移動特性としてドライバーが配慮すべき点を取りあげている。具体的には、「信号のないまっすぐな道路を走行中に、歩道で高齢者が立ち止まってこちらを見ているのを発見した。このときにどのような危険が予測されるか」といった問題を取りあげている。危険予測ビデオは交通安全研修等で使用している。また、毎月発行している社内報に危険予測問題を掲載しており、その中で高齢者に関する内容を扱ったことがある。
	交通バリアフリー教育の実施について	必要な教育であると思うが資料がないので、どのように教育を進めたらよいかわからない。具体的に教育内容がわかれば、教育の導入を検討したい。

について尋ねた。交通バリアフリー教育については「障害者が安全かつ快適に移動できるための教育」と説明した。B社及びC社は交通バリアフリー教育の内容が明確に示されれば教育を実施したいという考えを示した。一方、A社は障害者の事故対策をとる必要性が出てくれば教育するとのことであった。企業においては、交通事故の防止に重点をおいた交通安全教育が行われている。特に、高齢者の交通事故が多いことが統計的に明らかにされていることから、高齢者の移動特性や配慮点に関する内容は多く扱われている。一方、障害者の交通事故の実態は統計的に明らかにされていないため、早急に対策を要する課題であるとは認識されていない。企業においては障害に関する交通バリアフリー教育の内容だけでなく、教育の必要性についてもほとんど認識されていないのが現状であると言えよう。

障害者が移動する際には、障害による情報の制限や物理的なバリアによって、判断を誤った行動をとったり、物にぶつかったり、移動に支障をきたしたりする場合がある。たとえば、視覚障害者は道路を横断する際に周囲の状況判断を誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある。また、白杖では胸から上の障害物を探知することができないため、視覚障害者の多くは歩道上に駐停車しているトラックの荷台やサイドミラーにぶつかった経験があり、なかには顔を切る、歯を折るなどのけがをするケースも報告されている（国際交通安全学会，1999）。しかし、その多くは事故として処理されることはなく、視覚障害者自身も届けを出さずに済ませているケースが多い。また、歩道にトラックが停めてあると、視覚障害者や車いす使用者は歩道を通行できないため、車道を通行しなければならず、事故の危険性の高い状況におかれることになる。したがって、障害者の交通事故や移動時のけがを防止するためには、ドライバーが障害者の移動特性や移動時に感じているバリア、配慮すべき点について理解する必要があり、ドライバーに対する教育が不可欠である。

障害者の事故を防止するためには「障害者の移動特性に配慮した行動」と「障害者にとってのバリアをつくらない行動」について教育する必要がある。

つまり、直接的な交通事故の防止だけでなく、事故を引き起こす要因をつくらないために必要な知識についても教育しなければならない。加えて、障害者が快適に移動できるための配慮点についても教育することが望ましい。

第4節　タクシー会社に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

社団法人東京乗用旅客自動車協会の常任理事かつ「乗務員指導」の専門委員長（A氏）に直接ヒアリング調査を実施した。なお、A氏は社団法人東京乗用旅客自動車協会（B社）に所属するタクシー会社の社長でもある。

調査時期は2003年6月であった。

2．結果と考察

（1）社団法人東京乗用旅客自動車協会の取り組み

当協会は東京都内のハイヤー・タクシー業界の社会的地位の向上をめざし、昭和35年に設立され、昭和36年10月に社団法人として認可された。平成14年3月現在、東京のハイヤー・タクシー総台数（法人・個人含む）は約5万5千台で、全国のハイヤー・タクシー総台数 約26万台の約21％を占めている。

協会としての活動の重点は交通事故防止対策であり、平成15年度は、日中からライトを点灯するデイライト・オン運動、二輪車や自転車との事故防止、交差点内の事故防止、追突事故の防止、シートベルト着用の徹底などを行ってきた。しかし、身体障害者、高齢者等への交通バリアフリー教育については、その必要性は感じているものの、実際にはほとんど行われていない。この理由の一つにはこれまでの交通安全教育が、交通事故の被害者にならないことに重点を置いてきたことによるもので、障害者を含めた他者とのパートナーシップの精神を築くという視点が弱かったからではないかと思われる。

身体障害者、高齢者等に配慮した試みとしては、車いすや寝台のままでも乗れる福祉タクシーの導入、外出に手助けを必要とする利用者に対して「ケア輸送サービス」の提供、障害者割引制度の導入、タクシー車内に「会社名」「車両番号」を表示した点字シールの表示などが行われている。

（2）タクシー会社（B社）の取り組み

B社は東京都内に本社営業所を持ち、タクシー事業の他に自動車教習所、自動車整備事業も行っている。タクシーの所有台数は約130台、乗務員数は約260名である。

乗務員に対する交通安全教育は、月に1回、2時間程度のタクシーセンターにおける講習および年に2回の警察庁交通局とのミーティング等が行われている。教育は、交通事故を起こさないようにするための内容が中心であり、交通バリアフリー教育は特に実施していないのが現状である。

第5節　交通安全の普及協会に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

財団法人日本交通安全教育普及協会を調査対象とした。本調査では、当協会の教育専門委員および月刊誌『交通安全教育』の編集長に直接ヒアリング調査を実施した。

調査実施時期は2003年6月であった。

2．結果と考察

（1）事業の概要

当協会では、主に「調査研究事業」「助成事業」「交通安全教育啓発事業」「指導者養成事業」「情報提供事業」「教育等普及事業」等の事業をしている。具体的には、交通安全教育啓発活動として免許取得前の若者に対する交通安全モデル事業、二輪車事故防止イベント、指導者養成事業として高等学校教員や保護者、シルバーリーダーなどを対象とした研修会等を行っている。また、情報提供事業として、月

刊誌『交通安全教育』の発行、インターネットによる情報の提供を行っている。さらに、教育等普及事業として、年代別に交通安全教育用教材を作成・配付している。幼児向けには、映画・ビデオ、絵本、ぬりえ、ワークブック、危険予測パンフレットなどがある。また、小学生向けにはこれに加えて自転車テキストがある。その他にも、母親向け、一般向けの交通安全啓発用資料等が作成されている。

当協会では交通バリアフリー教育の必要性は感じているものの、交通バリアフリーに関する教育および資料作成は行っていない。今後、点字ブロックの意味、視覚障害者や車いす使用者の交通安全を確保するための指導等を行っていかなくてはならないと考えている。

（2）教育現場における現状

学校における交通安全教育は、主に保健（あるいは体育）および特別活動（ホームルーム、児童・生徒会活動、学校行事）の中で行われている。その中でいかに子どもたちに自主的、自発的、実践的に学ばせるかが課題である。

交通安全は家庭の中で教えていくだけでなく、学校教育の中でも子どもの発達段階にあわせて系統的に行われる必要があるが、学校教育ではそれが実践されていないのが現状である。

また、交通バリアフリー教育に関しては、その重要性を認識している学校では、教育活動の一環として行っているが、実施している学校はそれほど多くはない。

第6節　知的障害養護学校に対するヒアリング調査

1．目的

ノーマライゼイションの理念が浸透し、障害のある人の社会参加があたり前の時代となっている。そのため、障害のある人が社会に出られるようにまわりの環境を変えていく、あるいはこれまでは障害があるからとあきらめていたことを可能にするようにサポート体制を整えていくように発想の転換が求められている。

これは、知的に障害のある人についても同様である。知的障害のある人の中には、時計が読めない、信号がわからないなどの外出上の問題を抱えている者が多いため、これまでは、知的に障害がある人が一人で外出することは難しいと考えられていた。しかし、最近では、時計が読めないならば時刻がわかるような手立てを、信号がわからないならば安全に渡れるような指導方法を、他者との会話ができなかったら代替のコミュニケーション手段を、というように障害ゆえにできない部分をいかにサポートし、社会参加できるかを考えていくようになっている。そのため、これからますます知的障害のある人たちの社会参加が進み、街中で自立移動をする知的障害のある人が増えることが考えられる。

そこで、本調査では、知的障害のある人は移動の際にどのような特性があるか、またどのような交通事故を起こすことが多いかについての実態を明らかにすることを目的とした。

2．方法

（1）調査対象者と手続き

香川県内の知的障害養護学校の教諭2名（小学部主事及び小学部学級担任）に直接ヒアリングをした。なお、当知的障害養護学校では、児童生徒の自立通学を可能とするために、一人ひとりの自主通学練習プログラムを作成し、交通安全指導を積極的に行っている。調査時期は2004年1月である。

3．結果と考察

（1）知的障害児（者）の移動における特性

①臨機応変に行動することのむずかしさ

現在、知的障害養護学校に通う児童生徒の交通事故は、車との接触によるものが多い。その事故には、知的障害あるいは自閉症のある子どもが状況に応じて臨機応変に行動することがむずかしいことによる場合が多い。すなわち、知的障害あるいは自閉症のある子どもの多くは、学校などで教えられた交通規

則に従って移動することは可能になるが、学校等で教えられていない状況になった場合やカーボディランゲージ（ドライバーがパッシングやハザードランプの点灯などにより周囲に何らかのサインを送ること）が使用された場合、その場に応じて状況を読み取り、どのように行動したらよいかの判断をすることに非常に困難を感じる。例えば、自動車がクラクションを鳴らすという行動は、「邪魔だからどいてほしい」という意味、「先に渡っていいですよ」という意味、「ありがとう」という意味などさまざまある。一般的には、その場の状況からその時のクラクションがどのような意味であるかを理解し、最適の行動をとるように求められるが、知的に障害のある人にはそれがむずかしい。そのため、自分が進んでよいのか、それともその場に止まっていなくてはならないのかの判断ができず、車と接触してしまうことも少なくない。

また、状況を理解して、臨機応変に行動することがむずかしい知的障害のある人は、自分の判断ではなく、周りの行動をまねて行動することがある。例えば、赤信号でまわりの人が渡っているのを見て、安全を確認せずに渡ってしまい、事故に遭うということもある。

②情報入力の障害

自閉症の子どもは、情報入力に障害があるため、視野に映る状況の中の特定の部分にのみ注意が向き、全体の状況を把握することがむずかしい。つまり、いくつかの情報の中で自分に必要な情報を取捨選択することできなかったり、自分の気になる情報しか注意を向けられなかったりする。そのため、信号機のすぐそばに自分の気に入った看板があると、その看板に注意が向けられてしまい、信号があることに気づかなくなることがある。

また、周囲を見渡すことなく、狭い視野で移動していることが多いため、興味のあるものがあれば、それにのみ注意が向けられ、周りの状況を見渡すことなく、飛び出していくこともある。

③刺激に対する過剰反応

自閉症のある子どもは、刺激に対する反応が健常の子どもと違うことがある。少し強かったり、大きかったりする刺激が、自閉症の子どもに嫌悪的に機能することがある。そのため、突然クラクションを鳴らされると、その音に過剰に反応し、パニックになることがある。

④誤学習を修正することのむずかしさ

知的障害のある子どもや自閉症の子どもの中には、誤って学習したことを修正することに困難を感じる子どもが多い。例えば、その子どもが母親と一緒に信号を渡る際に、点滅信号を走って渡ることが繰り返されていると、「信号は点滅時に走って渡るもの」と誤って学習してしまい、それを修正することがなかなかできないことがある。

（2）知的障害児（者）の安全な移動のために健常者が知っておくべきこと

①一般ドライバー

前述のように、知的に障害のある人にとっては、「青信号は渡る、赤信号は止まれ」などの交通ルールは教えられて理解できるようになるものの、交通ルール以外の状況を判断しないとわからないようなサインを読むことが難しい。そのため、一般のドライバーは、状況を判断しないとわからないサインを控えること、決められた交通ルールを徹底して守るということが必要となる。もし、カーボディランゲージが一般化するようであれば、そのサインの意味を統一する必要がある。

また、一般的な交通ルールであるが、クラクションをむやみに鳴らさないことも守らなくてはならない。

②歩行者

知的障害のある人は、周りの歩行者を真似て信号を渡ることがある。そのため、一般の歩行者も赤信号で渡らないなどの交通ルールを守ることを徹底しなくてはならない。

また、知的障害のある子どもに不適切な学習をさせないように交通ルールを守って移動することの模範を示していく必要がある。

第5章　研究4：交通バリアフリー教育の実践例

第1節　三重県鈴鹿市立旭が丘小学校での障害理解の授業の実施

1．障害理解の授業の実施概要

三重県鈴鹿市立旭が丘小学校の平成15年度の児童数は725名の大規模校である。

本研究メンバーおよび研究協力者（視覚障害者1名含む）が小学校を訪問し、障害理解の授業を実施した。

実施方法は、小学校の体育館に1年生から6年生までの全校児童と先生に集まってもらい、用意した点字ブロックや自転車などを使って、視覚障害者に関する基本事項や点字ブロック、盲導犬などの説明、視覚障害者の手引きの仕方などを解説した。授業の流れは、表5-1の通りである。

授業の実施日時は平成15年7月10日の13時50分から14時35分までの45分間であった。

表5-1．授業の流れ

導入 (5分)	視覚障害者に関する基本事項の解説
展開 (35分)	①触察による体験 ②点字ブロックの説明 ③視覚障害者の手引きの仕方 ④盲導犬の説明
まとめ (5分)	視覚障害者からのメッセージ

2．障害理解の授業の展開の実際

（1）視覚障害者に関する基本事項の解説

視覚障害者と解説者がやりとりをする形で、目が見えないとはどういうことか、目の見えない人は普段はどのように生活をしているのか、日本に目の見えない人はどのくらいいるのか等について解説した。

説明のポイント：視覚障害者が、自己紹介の中で生まれつき目が見えないこと、小学校の頃は盲学校に通っていたことなど話をした。また、触知時計と音声時計を使って時間がわかること、靴の左右は触ってわかることなど、日常生活の様子を具体的に話した。さらに、日本の視覚障害者の数（約20万人）は自分たちの学校の児童のおよそ何倍になるのかという説明で実感を持たせた。

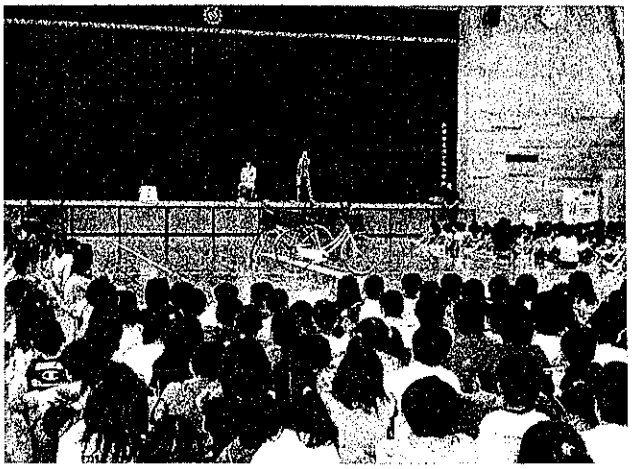


写真5-1．授業風景

（2）触察による体験

硬貨（10円玉、50円玉、100円玉など）、レトルト食品（箱入りのカレーやマーボー豆腐など）、缶入り飲料等を準備した。まず、触察によって理解できる物が多くあることを視覚障害者や代表者（本時間は先生）が触察する様子を見せて理解させた。その反対に、触察ではわからないものがあることも伝えた。

説明のポイント：日本の硬貨は6種類あるが、穴の有無、外側の線の有無、重さなどで識別できることを見せた。また、マヨネーズとケチャップは蓋の形の違いで区別できることなどを説明した。

その反対に、缶入り飲料は缶に点字があるものはわかるが、それ以外は区別できないこと、箱入りレトルト食品は触っただけでは中身が何であるかを全

く区別できないことを伝えた。

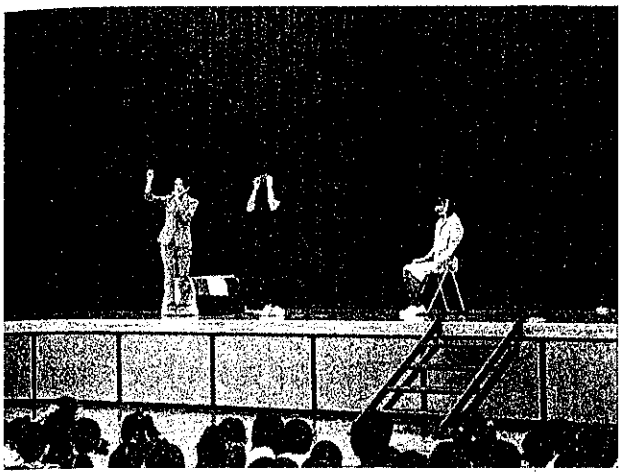


写真 5-2. アイマスクを使ってのコインの識別

（3）点字ブロックの説明

あらかじめ体育館中央に点字ブロックと自転車を用意しておき、点字ブロック上に自転車を置いた。児童には点字ブロックがよく見える位置に座ってもらった。解説者が白杖や点字ブロックの役割を説明した後、実際に視覚障害者が点字ブロックに沿って歩く様子を見せた。児童にも目隠しをして点字ブロックの上を歩いてもらい、感想を聞いた。

説明のポイント：点字ブロックは目の見えない人が一人で安全に歩くための設備であることを理解させるとともに、点字ブロックの上に自転車や物が置かれていると、視覚障害者がそれにぶつかって危険であることを知ってもらった。

（4）視覚障害者の手引き

街で目が見えない人に出会った時に、どのように案内したらよいのかを伝えた。不適切な手引きの実演、望ましい手引きの実演をし、児童に手引きの体験をしてもらった。

説明のポイント：不適切な手引きとして、後ろから押す、抱きかかえる、前から両手を引っ張る、腕を組む等の実演をした。このような不適切な手引きでは、視覚障害者が歩行に大変不安を感じることを伝えた。その後、望ましい手引きとして、視覚障害者にひじを軽くつかんでもらい、視覚障害者の一歩前を歩くようにすることを伝えた。その際に、横に並んで歩くと危険であるとの注意を加えた。また、曲り角や階段、道路の凹凸などの前に来たら、速度を緩めたり立ち止まったりして状況をことばで伝えること、道路に二人分の道幅があるかどうかに気を配ること、道幅が狭い場所では、手引き者が腕を後ろへまわし、縦1列になって歩くなどの説明をした。

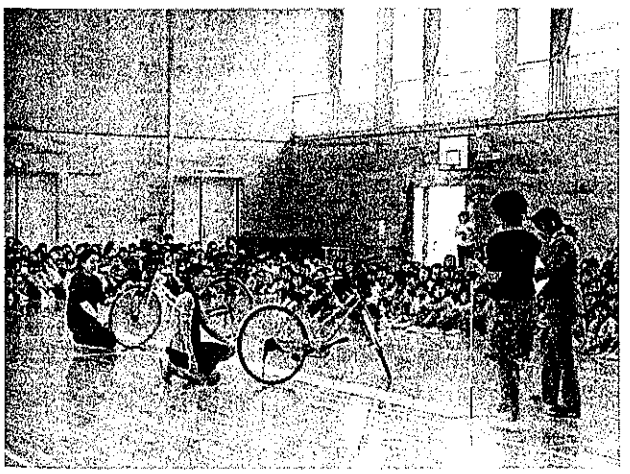


写真 5-3. 点字ブロックに沿って歩く体験

写真 5-4. 手引きの説明

写真 5-5. 手引きの体験

（5）盲導犬の説明

盲導犬は目の見えない人に、曲がり角や障害物（電信柱、看板等）、段差があることを教える仕事をしていることを伝えた。本授業では、盲導犬（犬のマスク等で代用）に登場してもらい、おしっこをする真似や障害物を知らせない、お菓子の拾い食いをする等をさせ「盲導犬はこんなことするかな？」と子どもたちに問いかけた。

説明のポイント：仕事中の盲導犬には「さわらない」「食べ物をやらない」「口ぶえを吹いたり声をかけたりしない」の3つのことが大切であることを伝えた。

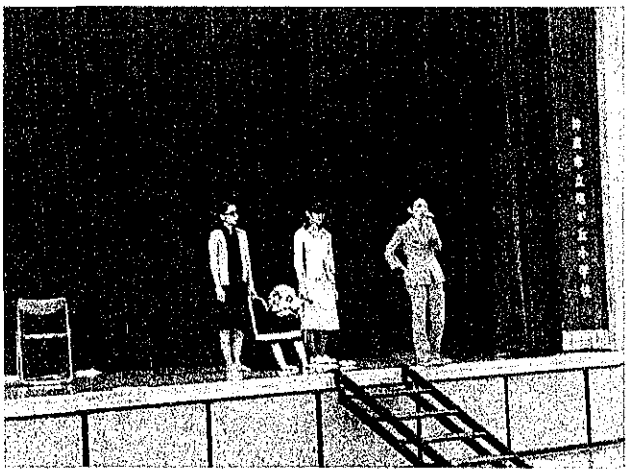


写真 5-6. 盲導犬の説明

（6）視覚障害者からのメッセージ

授業のまとめとして、視覚障害者が街を歩くとき、皆に何をしてほしいのかを伝えた。

説明のポイント：目隠しをして階段を降りる等の危険な遊びはしないでほしいこと、困っている視覚障害者を見かけたら声をかけてほしいこと、点字ブロックの上には物を置かないでほしいこと等を伝えた。

第2節　北海道江別市立中央小学校での総合的な学習の時間における取り組み

1．概要

北海道江別市立中央小学校は児童数約490名の学校である。

中央小学校では平成15年度、6年生の「総合的な学習の時間」を使い、「私たちにできること」を大きなテーマとして指導計画案が立てられた。同計画の中で、テーマの具現化に向けて道路・交通状況に着目し、「交通バリアフリーを実践しよう」という授業に取り組んだ。この活動を通して、歩行者・自転車・幼児・高齢者・障害のある人・車を運転する人がそれぞれ道路を安全に便利に使うためにどのような工夫をしたらよいかについて考えた。この取り組みの中で、学校の周りの道路を歩行者としてあるいは障害のある人の立場で点検し、最後に自分たちで改善できる点等を発表する授業を行った。

2．総合的な学習の時間の背景

中央小学校は、北海道内の主要幹線道路である国道12号を始め、いくつかの交通の重要路線に囲まれている。北海道の開拓にともない道路網や交通機関は整備されたが、北海道における交通事故は死傷者数が全国一という悪い状況である。そこで同小では雪解けとともに交通安全教室を実施し、低学年には歩行・通行訓練、中・高学年には自転車による安全走行・操作について指導している。しかしこの地域は冬季になると積雪量が多く、除雪や排雪のため道路環境は歩行者や障害のある人にとって必ずしも

恵まれたものではない。このような道路・交通状況に着目し、同小では6年生の総合的な学習の時間を使って「交通バリアフリーを実践しよう－私たちにできること－」の授業を計画した。特に歩行者・自転車・幼児・高齢者・障害のある人の立場に立って、すべての人々が安全に快適に道路を利用するために自分たちにできること、気づいたことを発信するとともに、自ら行動できることをめざすこととした。

3．ねらいと留意点

中央小学校が作成したねらいと、学習活動推進のための留意点は次の通りである。

（1）ねらい

＊道路を通して、社会福祉に関心を持ち、互いに認め合う住みよい地域や社会を作り上げていこうとする意識を育てる。

＊道路を通して、福祉（ボランティア）について現代の諸問題と関連づけて多様な観点から考察しようとする意欲を育む。

＊活動を通して収集した情報を適切に処理し、その結果を効果的に表現しようとする取り組みを促す。

（2）留意点

＊障害を疑似体験することにより、自分がこれまで考えていたことや感じていたこととのズレに気づかせる。

＊福祉について、様々な形態を考えさせ、学校内外に幅広く目を向けさせる。

＊道路を通して、「社会福祉（ボランティア）の現状と課題」「今後の展望」などについての観点を中心にまとめるように支援・助言する。

＊疑似体験は校外での直接体験活動となるため、安全への配慮をする。

（3）具体的な展開

図5-1は中央小学校が授業に取り組むに当たって、道路と交通バリアフリーの関係を、施設・設備の面と人間の面とで整理したものである。

活動内容は以下のようにまとめられる。

＊第1次の活動として道路の事情を調査－標識や標示、安全施設や設備の意味を学習した。

＊第2次の活動として歩行者として、障害のある人の立場で道路を点検した。

その際に、車いすやアイマスク、白杖を使って、体や目の不自由な人や介助者の立場で街の中のバリアを点検した。

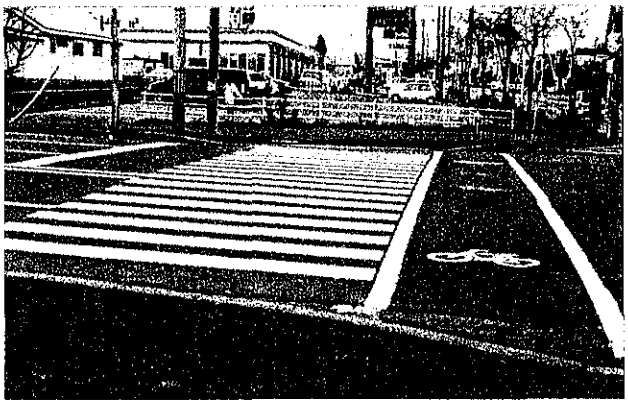


写真5-7. 信号機付近の横断歩道に自転車の通行帯がある

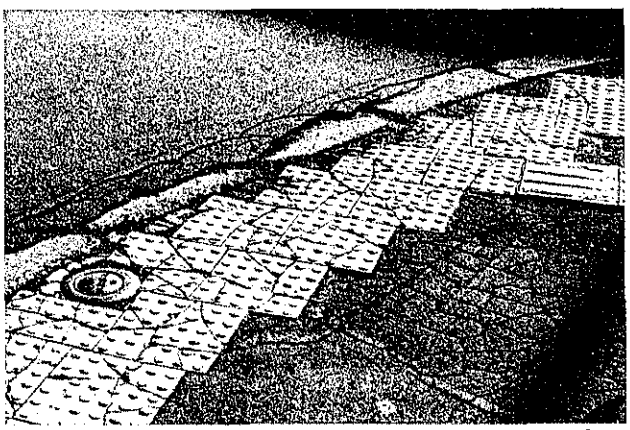


写真5-8. ひび割れにより、点字ブロックの識別が困難であった

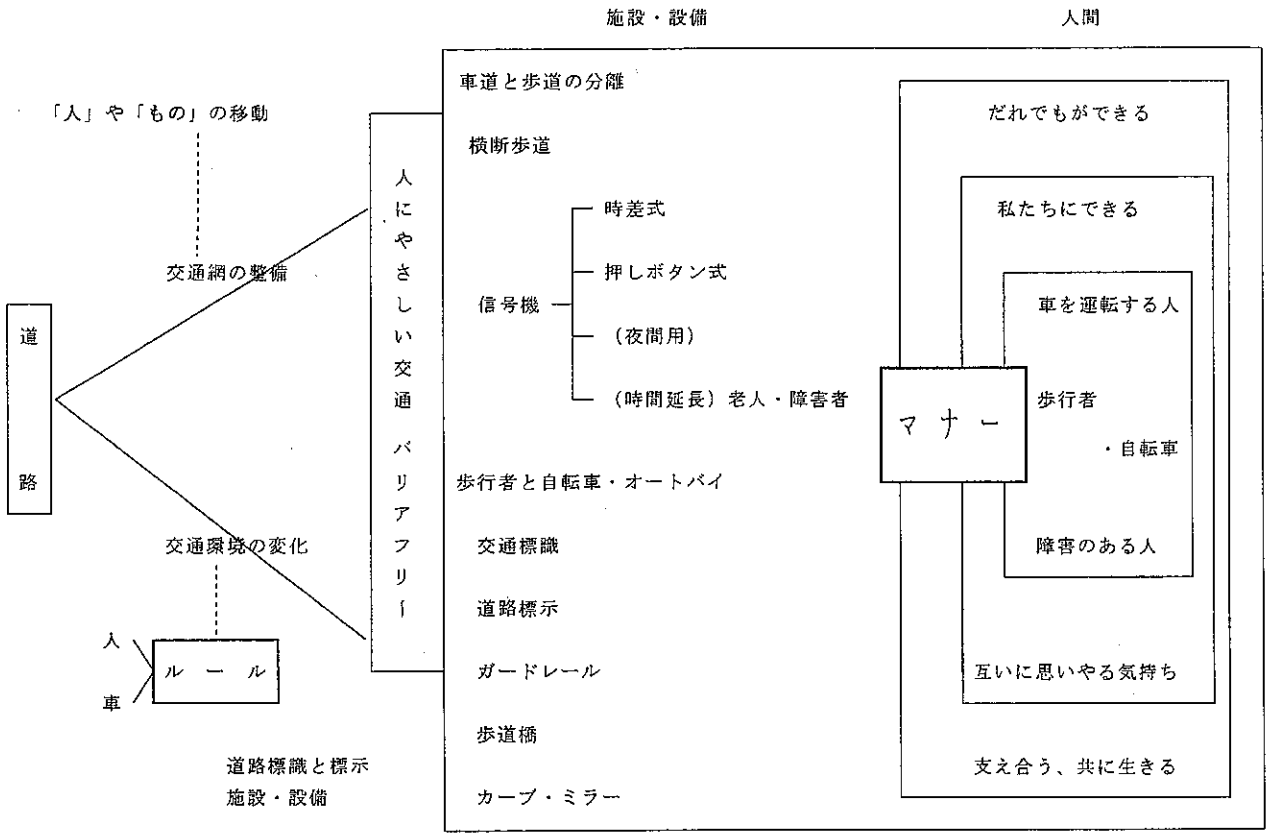


図 5-1. 道路と交通バリアフリーの関係

写真 5-9. 段差の低い歩道には車が乗り上げている

写真 5-10. アイマスク体験の様子

表 3-8. 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
車いすでは越えられない段差	7名 (78%)	42名 (79%)	31名 (84%)	80名 (81%)
点字ブロック上の障害物	4名 (44%)	41名 (77%)	22名 (59%)	67名 (68%)
歩道をふさぐ駐輪	2名 (22%)	36名 (68%)	23名 (62%)	61名 (62%)
歩道をふさぐ駐車	0	19名 (36%)	14名 (38%)	33名 (33%)
障害者用駐車スペースの不正利用	1名 (11%)	12名 (23%)	11名 (30%)	24名 (24%)
スロープ前後の駐輪	1名 (11%)	13名 (25%)	8名 (22%)	22名 (22%)
その他	1名 (11%)	4名 (8%)	11名 (30%)	15名 (15%)
無回答	0	5名 (9%)	6名 (16%)	11名 (11%)

(%の母数は障害者が感じるバリアについて扱った低学年担任教師9名，中学年担任教師53名，高学年担任教師37名，計99名)

＜その他の回答例＞

＊心のバリア

＊コミュニケーションのバリア

表 3-9. 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
点字ブロック	4名 (57%)	53名 (96%)	26名 (76%)	83名 (86%)
スロープ	4名 (57%)	41名 (75%)	28名 (82%)	73名 (76%)
点字付設備	3名 (43%)	47名 (85%)	21名 (62%)	71名 (74%)
障害者用トイレ	4名 (57%)	35名 (64%)	21名 (62%)	60名 (63%)
障害者用エレベータ	2名 (29%)	33名 (60%)	16名 (47%)	51名 (53%)
障害者用押しボタン機	2名 (29%)	31名 (56%)	13名 (38%)	46名 (48%)
障害者用駐車スペース	1名 (14%)	18名 (33%)	14名 (41%)	33名 (34%)
その他	2名 (29%)	5名 (9%)	4名 (12%)	11名 (11%)
無回答	0	3名 (5%)	1名 (3%)	4名 (4%)

(%の母数はバリアフリー施設・設備について扱った低学年担任教師7名，中学年担任教師55名，高学年担任教師34名，計96名)

＜その他の回答例＞

＊電話のボタンについている突起

＊音声信号機

表 3-10. 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」(選択式)

	低学年	中学年	高学年	計
視覚障害者の援助方法	4名 (67%)	44名 (92%)	17名 (55%)	65名 (76%)
車いす使用者の援助方法	4名 (67%)	30名 (63%)	20名 (65%)	54名 (64%)
聴覚障害者の援助方法	1名 (17%)	26名 (54%)	9名 (29%)	36名 (42%)
無回答	3名 (50%)	10名 (21%)	3名 (10%)	16名 (19%)

(%の母数は障害者の援助方法を扱った低学年担任教師6名，中学年担任教師48名，高学年担任教師31名，計85名)

表 3-11. 平成 14 年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
扱った	9 名（43 %）	23 名（33 %）	30 名（49 %）	63 名（41 %）
扱っていない	12 名（57 %）	44 名（63 %）	29 名（48 %）	86 名（56 %）
無回答	0	3 名（ 4 %）	2 名（ 3 %）	5 名（ 3 %）

（%の母数は低学年担任教師が 21 名，中学年担任教師が 70 名，高学年担任教師が 61 名，計 152 名）

表 3-12. 高齢者に関する内容を取りあげた時間（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
総合的な学習の時間	—	13 名（57 %）	24 名（80 %）	37 名（60 %）
道徳	5 名（56 %）	6 名（26 %）	6 名（20 %）	17 名（27 %）
生活科	5 名（56 %）	0	0	6 名（11 %）
社会科	0	1 名（ 4 %）	6 名（20 %）	7 名（11 %）
ホームルーム	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	3 名（10 %）	6 名（10 %）
国語科	0	2 名（ 9 %）	0	2 名（ 3 %）
その他	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	0	2 名（ 3 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱った低学年担任教師 9 名，中学年担任教師 23 名，高学年担任教師 30 名，計 63 名）
※低学年には「総合的な学習の時間」は設けられていない
＜その他の回答＞
＊校外学習
＊運動会

表 3-13. 教育内容（選択式）

	低学年	中学年	高学年	計
高齢者の援助方法	3 名（33 %）	9 名（39 %）	14 名（47 %）	26 名（41 %）
高齢者が感じるバリア	1 名（11 %）	7 名（30 %）	13 名（43 %）	21 名（33 %）
高齢者の移動の特性	2 名（22 %）	7 名（30 %）	10 名（33 %）	19 名（30 %）
高齢者が移動時に感じるバリアの解消	1 名（11 %）	0	8 名（27 %）	9 名（14 %）
その他	1 名（11 %）	2 名（ 9 %）	7 名（23 %）	10 名（16 %）
無回答	4 名（44 %）	3 名（13 %）	4 名（13 %）	11 名（17 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱った低学年担任教師 9 名，中学年担任教師 23 名，高学年担任教師 30 名，計 63 名）
＜その他の回答例＞
＊高齢者との付き合い方
＊シミュレーション体験（擬似体験）
＊自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応

（3）交通バリアフリー教育の実践に関する教師の意識

現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むことについて自由記述式で尋ねた結果を表3-14にまとめた。低学年担任教師21名中8名、中学年担任教師70名中36名、高学年担任教師61名中28名、計152名中72名より回答を得た。低学年では、障害について扱った教師が中学年や高学年の担任教師と比べて非常に少なかったため、問題点や困難を感じている教師も少なかったのだと考えられる。全体を通して最も多かったのは「やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい」であり（72名中20名，28％）、次いで、「知識がないので教える自信がない」（14名，19％）、「交流や体験の場、時間、機会が少ない」（11名，15％）、「その場限りの学習で終わってしまう」（7名，10％）、「資料や道具を用意できない」（4名，6％）、「学習したことが実践に結びつきにくい」（4名，6％）であった。「やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい」という回答は中学年担任の教師から多く挙げられた（36名中16名，44％）。しかしながら、やさしさや思いやりの心を育成することを目的として障害に関する内容を扱うと、障害者のがんばりや苦労を強調してしまいがちであり、児童の障害に関する認識をゆがめてしまう結果につながる。なお、その他に挙げられた「障害に関する言葉を使うことのむずかしさを感じる（使ってはいけない言葉、使いたくない言葉が多くある）」といった意見から、教師自身が障害の扱い方にとまどっていることがうかがえる。小学校における、障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見を表3-15にまとめた。低学年担任教師21名中15名、中学年担任教師70名中43名、高学年担任教師61名中37名、計152名中95名より回答を得た。低学年の担任教師15名中10名（67％）から、「障害児・者と直接交流する」ことが必要であるという意見が挙げられた。「障害児・者と直接交流する」必要性については、中学年や高学年の担任教師からも多く挙げられた（中学年担任教師43名中20名，47％；高学年担任教師37名中11名，30％）。また、「障害を適正に理解できる教育を行う」必要性を全体の約3割の教師が挙げていた。この他、「シミュレーション体験（擬似体験）を行う」、「小さい頃から教育を行う」、「共生の認識を持たせる」、「学校で系統的・段階的な教育を行う」といった意見が挙げられた。しかしながら、前述したように、不適切な交流やシミュレーション体験（擬似体験）は、児童の障害に関する認識をゆがめてしまう可能性がある。交流やシミュレーション体験（擬似体験）を行う際には、まず、教師が適切な認識を持っておくことが前提となる。

表 3-14. 現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むこと（自由記述式）

	低学年	中学年	高学年	計
やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい	1名（13％）	16名（44％）	3名（11％）	20名（28％）
知識がないので教える自信がない	3名（38％）	4名（11％）	7名（25％）	14名（19％）
交流や体験の場、時間、機会が少ない	2名（25％）	2名（ 6％）	7名（25％）	11名（15％）
その場限りの学習で終わってしまう	1名（13％）	4名（11％）	2名（ 7％）	7名（10％）
資料や道具を用意できない	0	2名（ 6％）	2名（ 7％）	4名（ 6％）
学習したことが実践に結びつきにくい	0	3名（ 8％）	1名（ 4％）	4名（ 6％）
その他	0	9名（25％）	10名（36％）	19名（26％）
特になし	2名（25％）	0	3名（11％）	5名（ 7％）

（％の母数は何らかの記述のあった低学年担任教師8名，中学年担任教師36名，高学年担任教師28名，計72名）

＜その他の回答例＞

＊バリアフリー施設・設備について説明しても実際には適正に使われていない現状があり、そのギャップにとまどう

＊施設から招いた講師の謝礼をどうしたらよいかわからない

＊小学校で教えたことが子どもの人生にどのように役立つのかわからない

＊障害に関する言葉を使うことのむずかしさを感じる（使ってはいけない言葉、使いたくない言葉が多くある）

＊障害者や施設に対する取材や訪問が当事者の迷惑にならないか心配である

表 3-15. 小学校において障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見（自由記述式）

	低学年	中学年	高学年	計
障害児・者と直接交流する	10名（67％）	20名（47％）	11名（30％）	41名（43％）
障害を適正に理解できる教育を行う	3名（20％）	13名（30％）	9名（24％）	25名（26％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行う	1名（ 7％）	6名（14％）	5名（14％）	12名（13％）
小さい頃から教育を行う	3名（20％）	4名（ 9％）	4名（11％）	11名（12％）
共生の認識を持たせる	4名（27％）	4名（ 9％）	3名（ 8％）	11名（12％）
学校で系統的・段階的な教育を行う	0	3名（ 7％）	1名（ 3％）	4名（ 4％）
その他	2名（13％）	11名（26％）	13名（35％）	26名（27％）

（％の母数は何らかの記述のあった低学年担任教師15名，中学年担任教師43名，高学年担任教師37名，計95名）

＜その他の回答例＞

＊お互いに学び合える環境をつくり、継続した関係を持てるように、地域ぐるみで取り組む

＊障害者や高齢者に対してだけでなく、他者を思いやるやさしい心を育てる

＊障害者をひとりの人間として扱う気持ちを持つ

＊ロールプレイングなど、実践できる場を設ける

＊指導に携わる教師一人ひとりの意識を高める

＊適切な知識・技術を身につけさせる

第3節　中学校教師に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象者

全国の中学校の中から無作為に抽出した150校の教師450名（各校3名ずつ）を対象とし、50校(対象校の33％）より140部を回収した（質問紙の回収率31％）。表3-16に、中学校の所在地を示した。また、表3-17に、平成14年度に担当していた学年ごとの教師の人数を示した。1年生を担当していた教師は45名、2年生が46名、3年生が49名であった。

表3-16. 中学校のある地域（自由記述式）

北海道・東北地区	31名（22％）
関東地区	36名（26％）
甲信越・北陸地区	9名（ 6％）
東海地区	9名（ 6％）
近畿地区	18名（13％）
中国・四国地区	19名（14％）
九州・沖縄地区	18名（13％）
計	140名（100％）

表3-17. 平成14年度に担当していた学年（選択式）

1年生	45名（32％）
2年生	46名（33％）
3年生	49名（35％）
計	140名（100％）

（2）手続き

平成15年8月から10月にかけて、郵送法による質問紙調査を実施した。

（3）調査項目

「学校の所在地と教師の担当学年」

a) 学校の所在地【自由記述式】

b) 平成14年度に担当していた学年

【選択】①1年　②2年　③3年

「障害に関する教育」

a) 平成14年度に教育活動の中で障害に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 障害に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①社会科　②国語科　③技術家庭科　④保健体育科　⑤ホームルーム　⑥クラブ活動　⑦校外学習時　⑧校外学習の事前・事後指導　⑨総合的な学習の時間　⑩道徳　⑪その他

c) 教育活動の中で扱った障害（複数回答）

【選択】①盲導犬使用者　②盲導犬使用者以外の視覚障害者　③車いす使用者　④聴覚障害者　⑤その他

d) 教育方法（複数回答）

【選択】①口頭で説明した　②自分で資料を作って配布した　③市販の教材を使って授業をした　④障害者を招いて話をしてもらった　⑤障害に関する専門家を招いて授業をしてもらった　⑥障害に関するシミュレーション体験（擬似体験）を行った　⑦その他

e) 教育内容【自由記述】

f) 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」の内容（複数回答）

【選択】①車いすでは越えられない段差　②点字ブロック上の障害物　③歩道をふさぐ駐輪　④歩道をふさぐ駐車　⑤スロープ前後の駐輪　⑥障害者用駐車スペースの不正利用　⑦その他

g) 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」の内容（複数回答）

【選択】①点字ブロック　②スロープ　③障害者用エレベータ　④障害者用トイレ　⑤点字付設備　⑥障害者用駐車スペース　⑦障害者用押しボタン機　⑧その他

h) 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」の内容（複数回答）

【選択】①視覚障害者の援助方法　②車いす使用者の援助方法　③聴覚障害者の援助方法　④その他

「高齢者に関する教育」

a) 平成 14 年度に教育活動の中で高齢者に関する内容を扱ったか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 高齢者に関する内容を扱った時間（複数回答）

【選択】①社会科　②国語科　③ホームルーム　④クラブ活動　⑤総合的な学習の時間　⑥道徳　⑦その他

c) 教育内容（複数回答）

【選択】①高齢者の移動の特性　②高齢者が移動時に感じるバリアについて　③高齢者が移動時に感じるバリアの解消について　④自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応について　⑤高齢者の援助方法　⑥その他

「障害に関する内容を教育する際の教師の認識」

a) 障害に関する内容を教育する上で気がかりなこと、迷うこと、困惑すること【自由記述】

b) 中学校において障害者や高齢者に関する理解教育はどうあるべきか【自由記述】

2．結果と考察

以下に示す結果は、すべて、教師が平成 14 年度に担当した学年に対して行った取り組みについて尋ねた結果である。

（1）障害に関する内容

平成 14 年度に障害に関する内容を教育活動の中で扱ったかどうかついて尋ねたところ、1 年生では 45 名中 30 名（67 %）の教師が、2 年生では 46 名中 28 名（61 %）が、3 年生では 49 名中 33 名（67 %）が、扱った経験があると回答した（表 3-18）。

また、障害に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表 3-19 に示した。学年に関係なく、「総合的な学習の時間」（1 年生 13 名，43 %；2 年生 9 名，32 %；3 年生 12 名，36 %；計 34 名，37 %）や「ホームルーム」（1 年生 10 名，33 %；2 年生 11 名，39 %；3 年生，10 名，30 %；計 31 名，34 %）で取りあげた教師が多かった。また、「担当している教科の中で」取りあげた教師もいたが、今回の調査対象者は学級担任であるため、具体的な教科ごとの分析は行わなかった。なお、小学校では「道徳」で取りあげた教師が約 4 割であったが、中学校では「道徳」で取りあげた教師は 15 %（14 名）と少なかった。

表 3-18. 平成 14 年度に障害に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	1 年生	2 年生	3 年生	計
扱った	30 名（67 %）	28 名（61 %）	33 名（67 %）	91 名（65 %）
扱っていない	15 名（33 %）	18 名（39 %）	16 名（33 %）	49 名（35 %）

（%の母数は 1 年担任教師が 45 名，2 年担任教師が 46 名，3 年担任教師が 49 名，計 140 名）

表 3-19. 障害に関する内容を扱った時間（選択式）

	1 年生	2 年生	3 年生	計
総合的な学習の時間	13 名（43 %）	9 名（32 %）	12 名（36 %）	34 名（37 %）
ホームルーム	10 名（33 %）	11 名（39 %）	10 名（30 %）	31 名（34 %）
担当している教科の中で	4 名（13 %）	8 名（29 %）	14 名（42 %）	26 名（29 %）
道徳	3 名（10 %）	7 名（25 %）	4 名（12 %）	14 名（15 %）
校外学習時	5 名（17 %）	2 名（7 %）	4 名（12 %）	11 名（12 %）
校外学習の事前・事後指導	3 名（10 %）	3 名（11 %）	5 名（15 %）	11 名（12 %）
その他	8 名（27 %）	5 名（18 %）	3 名（9 %）	16 名（18 %）

（%の母数は障害に関する内容を扱った経験のある 1 年担任教師 30 名，2 年担任教師 28 名，3 年担任教師 33 名，計 91 名）

教育活動の中で扱った障害種別について尋ねた結果を表3-20に示した。学年に関係なく、最も多かったのは「車いす使用者」であり（91名中61名，67％）、次いで、「盲導犬使用者以外の視覚障害者」（42名，46％）、「聴覚障害者」（34名，37％）であった。教育方法について尋ねた結果を表3-21に示した。全体で最も多かったのは「口頭で説明した」であり（91名中42名，46％）、次いで、「シミュレーション体験（擬似体験）を行った」（37名，41％）、「障害者を招いて話をしてもらった」（28名，31％）であった。

表3-20. 教育活動の中で扱った障害種別（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
車いす使用者	25名（83％）	15名（54％）	21名（64％）	61名（67％）
盲導犬使用者以外の視覚障害者	12名（40％）	11名（39％）	19名（58％）	42名（46％）
聴覚障害者	11名（37％）	8名（29％）	15名（45％）	34名（37％）
盲導犬使用者	9名（30％）	5名（18％）	13名（39％）	27名（30％）
その他	6名（20％）	7名（25％）	10名（30％）	23名（25％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊知的障害者

＊聴導犬

表3-21. 教育方法（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
口頭で説明した	13名（43％）	12名（43％）	17名（52％）	42名（46％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行った	16名（53％）	7名（25％）	14名（42％）	37名（41％）
障害者を招いて話をしてもらった	12名（40％）	9名（32％）	8名（24％）	28名（31％）
市販の教材を使った	11名（37％）	6名（21％）	4名（12％）	20名（22％）
自分で資料を作って配布した	8名（27％）	6名（21％）	5名（15％）	19名（21％）
障害に関する専門家を招いた	6名（20％）	5名（18％）	3名（ 9％）	14名（15％）
ビデオを視聴した	0	1名（ 4％）	4名（12％）	5名（ 5％）
調べ学習をした	1名（ 3％）	0	3名（ 9％）	4名（ 4％）
その他	1名（ 3％）	5名（18％）	2名（ 6％）	7名（ 8％）

（％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊福祉施設を訪問した

＊県が作成した人権副読本を用いた

＊図書館にあったバリアフリーに関する本を用いた

教育内容について、学年に関係なく多く扱われていた内容は「バリアフリー施設・設備」(91名中78名，86％)、「障害者が感じるバリア」(77名，85％)、「障害者の援助方法」(68名，75％)であった(表3-22)。交通バリアフリー教育において必要な内容のひとつである「自分にできること・配慮すべき点」について扱った教師は、全体で24名(26％)と少なかった。なお、「障害者の苦労やがんばり」について扱った教師が全体で15名(16％)いた。

教育活動の中で扱った教育内容のうち、「バリアフリー施設・設備」を扱った78名に対して、どの施設・設備を扱ったかについて尋ねた結果を表3-23に示した。全体で多かったのは「点字ブロック」(61名，78％)、「スロープ」(54名，69％)、「障害者用トイレ」(45名，58％)、「点字付設備(点字付券売機，エレベータの点字付ボタンなど)」(39名，50％)であった。

「障害者が感じるバリア」を扱った77名に対して、どのようなバリアを扱ったかについて尋ねた結果を表3-24に示した。学年に関係なく多く扱われていたのは「車いすでは越えられない段差」(61名，79％)、「点字ブロック上の障害物」(45名，58％)、「歩道をふさぐ駐輪」(44名，57％)であった。

「障害者の援助方法」を扱った68名に対して、どの障害を扱ったかについて尋ねたところ、学年に関係なく多かったのは「視覚障害者の援助方法」、「車いす使用者の援助方法」であり、それぞれ49名(72％)の教師が扱っていた(表3-25)。

表3-22. 教育内容(自由記述式)

	1年生	2年生	3年生	計
バリアフリー施設・設備	23名(77％)	26名(93％)	29名(88％)	78名(86％)
障害者が感じるバリア	24名(80％)	24名(86％)	29名(88％)	77名(85％)
障害者の援助方法	25名(83％)	18名(64％)	25名(76％)	68名(75％)
障害者への接し方	10名(33％)	11名(39％)	11名(33％)	32名(35％)
自分にできること・配慮すべき点	9名(30％)	9名(32％)	6名(18％)	24名(26％)
障害者の苦労やがんばり	6名(20％)	6名(21％)	3名(9％)	15名(16％)
障害の種類や特性	3名(10％)	5名(18％)	5名(15％)	13名(14％)
障害者のニーズ、思い	5名(17％)	6名(21％)	0	11名(12％)
その他	10名(33％)	15名(54％)	15名(45％)	40名(44％)
無回答	10名(33％)	6名(21％)	6名(18％)	22名(24％)

(％の母数は障害に関する内容を扱った経験のある1年担任教師30名，2年担任教師28名，3年担任教師33名，計91名)

＜その他の回答例＞

＊車いすの扱い方

＊社会福祉制度

＊障害者の人権

＊共生

表 3-23. 教育活動の中で扱った「バリアフリー施設・設備」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
点字ブロック	19名 (83%)	19名 (73%)	23名 (79%)	61名 (78%)
スロープ	14名 (61%)	18名 (69%)	22名 (76%)	54名 (69%)
障害者用トイレ	17名 (74%)	10名 (38%)	18名 (62%)	45名 (58%)
点字付設備	11名 (48%)	12名 (46%)	16名 (55%)	39名 (50%)
障害者用エレベータ	9名 (39%)	7名 (27%)	14名 (48%)	30名 (38%)
障害者用押しボタン	7名 (30%)	3名 (12%)	8名 (28%)	18名 (23%)
障害者用駐車スペース	3名 (13%)	6名 (23%)	8名 (28%)	17名 (22%)
その他	3名 (13%)	2名 (8%)	6名 (21%)	11名 (14%)
無回答	7名 (30%)	2名 (8%)	4名 (14%)	13名 (17%)

(%の母数はバリアフリー施設・設備について扱った1年担任教師23名, 2年担任教師26名, 3年担任教師29名, 計78名)

<その他の回答例>

*公衆電話

*ノンステップバス

表 3-24. 教育活動の中で扱った「障害者が感じるバリア」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
車いすでは越えられない段差	19名 (79%)	18名 (75%)	24名 (83%)	61名 (79%)
点字ブロック上の障害物	11名 (46%)	15名 (63%)	19名 (66%)	45名 (58%)
歩道をふさぐ駐輪	16名 (67%)	16名 (67%)	12名 (41%)	44名 (57%)
歩道をふさぐ駐車	10名 (42%)	9名 (38%)	5名 (17%)	24名 (31%)
障害者用駐車スペースの不正利用	5名 (21%)	4名 (17%)	8名 (28%)	17名 (22%)
スロープ前後の駐輪	3名 (13%)	5名 (21%)	4名 (14%)	12名 (16%)
心のバリア	2名 (8%)	2名 (8%)	1名 (3%)	5名 (6%)
その他	1名 (4%)	3名 (13%)	1名 (3%)	5名 (6%)
無回答	6名 (25%)	4名 (17%)	4名 (14%)	14名 (18%)

(%の母数は障害者が感じるバリアについて扱った1年担任教師24名, 2年担任教師24名, 3年担任教師29名, 計77名)

<その他の回答例>

*車いすや盲導犬の入れない店

*車いすでは使えないトイレ

表 3-25. 教育活動の中で扱った「障害者の援助方法」(選択式)

	1年生	2年生	3年生	計
視覚障害者の援助方法	17名 (68%)	12名 (67%)	20名 (80%)	49名 (72%)
車いす使用者の援助方法	20名 (80%)	11名 (61%)	18名 (72%)	49名 (72%)
聴覚障害者の援助方法	7名 (28%)	5名 (28%)	10名 (40%)	22名 (32%)
その他	1名 (4%)	1名 (6%)	3名 (12%)	5名 (7%)
無回答	5名 (20%)	10名 (56%)	8名 (32%)	23名 (34%)

(%の母数は障害者の援助方法について扱った1年担任教師25名, 2年担任教師18名, 3年担任教師25名, 計68名)

<その他の回答例>

*体の動かない方の介助方法

（2）高齢者に関する内容

平成14年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱ったかについて尋ねたところ、1年生では45名中13名（29％）の教師が、2年生では46名中18名（39％）が、3年生では49名中26名（53％）が、教育経験があると回答した（表3-26）。

高齢者に関する内容を取りあげた時間について尋ねた結果を表3-27に示した。学年に関係なく、最も多かったのは「総合的な学習の時間」であった（1年生では13名中7名，54％；2年生では18名中7名，39％；3年生では26名中9名，35％；計57名中23名，40％）。

教育内容について表3-28に示した。全体で最も多かったのは「高齢者の援助方法」であり（29名，51％）、次いで、「高齢者が感じるバリア」（24名，42％）、「高齢者の移動の特性」（23名，40％）であった。

表3-26. 平成14年度に高齢者に関する内容を教育活動の中で扱った経験の有無（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
扱った	13名（29％）	18名（39％）	26名（53％）	57名（41％）
扱っていない	31名（69％）	27名（59％）	22名（45％）	80名（57％）
無回答	1名（ 2％）	1名（ 2％）	1名（ 2％）	3名（ 2％）

（％の母数は1年担任教師が45名，2年担任教師が46名，3年担任教師が49名，計140名）

表3-27. 高齢者に関する内容を取りあげた時間（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
総合的な学習の時間	7名（54％）	7名（39％）	9名（35％）	23名（40％）
担当した教科の中で	2名（15％）	5名（28％）	11名（42％）	18名（32％）
ホームルーム	2名（15％）	2名（11％）	5名（19％）	9名（16％）
道徳	0	1名（ 6％）	2名（ 8％）	3名（ 5％）
その他	4名（31％）	4名（22％）	4名（15％）	12名（21％）

（％の母数は高齢者に関する内容を扱った経験のある1年担任教師13名，2年担任教師18名，3年担任教師26名，計57名）

表3-28. 教育内容（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
高齢者の援助方法	7名（54％）	12名（67％）	10名（38％）	29名（51％）
高齢者が感じるバリア	6名（46％）	8名（44％）	10名（38％）	24名（42％）
高齢者の移動の特性	7名（54％）	6名（33％）	10名（38％）	23名（40％）
高齢者が移動時に感じるバリアの解消	4名（31％）	6名（33％）	4名（15％）	14名（25％）
その他	2名（15％）	2名（11％）	7名（27％）	11名（19％）
無回答	0	2名（11％）	3名（12％）	4名（ 7％）

（％の母数は高齢者に関する内容を扱った経験のある1年担任教師13名，2年担任教師18名，3年担任教師26名，計57名）

＜その他の回答例＞

＊高齢化社会の問題について

＊高齢者への接し方

＊高齢の擬似体験

＊自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応

（3）交通バリアフリー教育の実践に関する教師の意識

現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むことについて、教師から挙げられた意見を表3-29にまとめた。1年担当教師45名中26名、2年担任教師46名中27名、3年担任教師49名中26名、計140名中79名より回答を得た。全体的にみて多かったのは「知識がないので教える自信がない」という回答であり（79名中22名，28％）、次いで、「やさしさと思いやりの心を教えるのはむずかしい」（16名，21％）であった。また、少数ではあるが、「その場限りの学習で終わってしまう」、「学校内や生徒の家族に障害児・者がいる場合の配慮に困る」、「資料や道具を用意してあげられない」、「学習したことが実践に結びつきにくい」と回答した教師がいた。ある教師は「『たいへんだね』『かわいそうだね』で終わってしまってはよくないと考えているが、全員にそれ以上のことを考えさせることはむずかしい」という悩みを挙げた。また、ある教師は「生徒たちが障害者を見てかわいそうだと思うのは当然であり、それを否定するような指導をしなくてはいけないことに疑問を感じる」と述べた。さらに、「『かわいそうと思ってはいけない』という言葉は、障害に関する関心を持たせない言葉である。『かわいそう』と思うことから出発しないと、生徒が真に障害を理解することはできない」と述べた教師がいた。このように、教師の中には、生徒が自然に抱く「かわいそう」という感情を否定する現在の教育に疑問を持っている者がいることが確認された。

中学校における障害理解教育はどうあるべきかについて、教師の意見を尋ねた結果（表3-30）、1年担任教師45名中31名、2年担任教師46名中31名、3年担任教師49名中29名、計91名より回答を得た。学年に関係なく、「障害児・者と直接交流する」（91名中37名，41％）、「障害を適正に理解できる教育を行う」（29名，32％）といった意見が多く挙げられた。また、「シミュレーション体験（擬似体験）を行う」という意見も17名（19％）の教師から挙げられた。

表 3-29. 現在、障害に関する内容を扱う上で困ること・悩むこと（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
知識がないので教える自信がない	6名（23％）	11名（41％）	5名（19％）	22名（28％）
やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしい	3名（12％）	6名（22％）	7名（27％）	16名（21％）
指導する時間を確保するのがむずかしい	1名（ 4％）	3名（11％）	4名（15％）	8名（ 9％）
その場限りの学習で終わってしまう	4名（15％）	1名（ 4％）	1名（ 4％）	6名（ 8％）
学校内や生徒の家族に障害児・者がいる場合の配慮に困る	3名（12％）	2名（ 7％）	0	5名（ 6％）
資料や道具を用意できない	2名（ 8％）	1名（ 4％）	1名（ 4％）	4名（ 5％）
学習したことが実践に結びつきにくい	1名（ 4％）	0	2名（ 8％）	3名（ 4％）
その他	10名（38％）	7名（26％）	9名（35％）	26名（33％）

（％の母数は何らかの記述があった1年担任教師26名，2年担任教師27名，3年担任教師26名，計79名）

＜その他の回答例＞

＊「たいへんだね」「かわいそうだね」で終わってはよくないと考えているが、生徒全員にそれ以上のことを考えさせることはむずかしい。福祉課職員に「安易な擬似体験はよくない」と指導を受けたが、話を聞くだけでは、生徒が障害を身近なこととしてとらえられないというジレンマがある

＊生徒の意識の中に「健常者」＝「普通の人」という意識がある。したがって、マスコミや社会全体、さらには指導者の意識の改善が必要である

＊障害者に話をしてもらうと、必ず「声かけや挨拶はしてほしいけれど、同情はしてほしくない」と言われる。生徒たちが障害者を見てかわいそうだと思うのは当然である。それを否定するような指導をしなくてはいけないことに疑問を感じる

＊「障害は個性」という言葉は、「障害は個性なのだから」と理由づけをして、障害に関する諸問題について深く考えることを避ける言葉である。また、「かわいそうと思ってはいけない」という言葉は、障害に関する関心を持たせない言葉である。「かわいそう」と思うことから出発しないと、生徒が真に障害を理解することはできない

＊施設への見学やボランティアなどは、受け入れる側からすればかえって迷惑なのではないか

＊身体障害者については比較的理解しやすいようだが、知的障害や情緒障害者については理解しにくく、どのように指導すればよいかわからない

表 3-30. 中学校において障害理解教育はどうあるべきかに関する教師の意見（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
障害児・者と直接交流する	8名（26％）	16名（52％）	13名（45％）	37名（41％）
障害を適正に理解できる教育を行う	11名（35％）	7名（23％）	11名（38％）	29名（32％）
シミュレーション体験（擬似体験）を行う	8名（26％）	3名（10％）	6名（21％）	17名（19％）
生徒が身近な問題・自分の問題として考えられる指導を行う	0	2名（ 6％）	3名（10％）	5名（ 5％）
障害児・者を同じ人間として考えられる指導を行う	2名（ 6％）	3名（10％）	0	5名（ 5％）
学校で系統的・段階的な教育を行う	2名（ 6％）	2名（ 6％）	0	4名（ 4％）
その他	11名（35％）	4名（13％）	7名（24％）	22名（24％）

（％の母数は何らかの記述があった1年担任教師31名，2年担任教師31名，3年担任教師29名，計91名）

＜その他の回答例＞

＊各授業、学級活動、道徳の中での指導を意識的に行う。夏休みの自由研究で取りあげる生徒もいるので、事前によく指導していく

＊理論をいくら語っても改善されないので、障害者の生の声を通して学んでいく。しかし、プライバシーなどもあるので、なかなか生の声を聞くことができないところに教育のむずかしさがある

＊実際に行うべき学習内容である。教科としては、道徳、学級活動、総合的な学習の時間が考えられる。時間に関しては、各学年で、3年間を通して障害者に1時間、高齢者に1時間程度の時間であれば取ることが可能である

第４章　研究３：交通バリアフリー教育の実態

第１節　目　的

教習所やプロドライバーを多く雇用する企業等において、交通バリアフリーに関する内容がどの程度扱われているのか、教育されている内容はどのようなものかといった交通バリアフリー教育の実態を明らかにすることを目的とする。

第２節　教習所指導員に対する質問紙調査

１．方法

（１）調査対象者

全日本指定自動車教習所協会連合会に加盟している教習所から無作為に抽出した300校の学科教習の責任者300名（各教習所につき１名）を対象とした。調査対象については、現行制度において、すべての指導員が学科教習と技能教習の両方を行うことになっていること、また交通バリアフリーに関する内容は学科教習内で扱われることが多いと考えられることから、学科教習の責任者を対象とすることが適当であると判断した。調査の回収部数は224部であった（回収率75％）。教習所の所在地を表4-1に示した。

表 4-1. 教習所の所在地

北海道・東北地区	35校（16％）
関東地区	37校（17％）
甲信越・北陸地区	27校（12％）
東海地区	24校（11％）
近畿地区	29校（13％）
中国・四国地区	40校（18％）
九州・沖縄地区	30校（13％）
無回答	2校（ 0％）
計	224校（100％）

（２）手続き

郵送法による質問紙調査を実施した。調査の実施時期は平成15年８月から10月にかけてであった。

（３）調査項目

「教習所の所在地」

a) 教習所の所在地【自由記述】

「障害に関する交通バリアフリー教育の実態」

b) 障害に関する交通バリアフリー教育を行っているか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

c) 教育時間

【選択】①学科教習　②技能教習　③その他

d) 教育方法

【選択】①口頭で説明している　②教本を用いて説明している　③独自の資料を作って配布している　④市販の教材を使っている　⑤その他

「高齢者に関する交通バリアフリー教育の実態」

a) 高齢者に関する交通バリアフリー教育を行っているか

【選択】①はい　②いいえ　③その他

b) 教育時間

【選択】①学科教習　②技能教習　③その他

c) 教育方法

【選択】①口頭で説明している　②教本を用いて説明している　③独自の資料を作って配布している　④市販の教材を使っている　⑤その他

「交通バリアフリー教育に関する指導者の認識」

a) 次の項目について知っていたか。また、教育した経験があるか【選択】

①前方を障害者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない

②前方を高齢者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない

③雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので、視覚障害者が車の存在に気がつかない場合がある
④視覚障害者は、信号無視した人の動きを感じて信号が青になったと勘違いし、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
⑤盲導犬は信号の色を見分けることができないので、盲導犬使用者は誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
⑥停車時に誤って横断歩道上に進入してしまったときに、横断歩道を渡る視覚障害者の存在に気がついたら、視覚障害者が横断歩道上の車に戸惑わないように、言葉をかけたり介助したりする必要がある
⑦障害者用駐車スペースは車いすを出し入れするために幅が広く設置されている
⑧障害者から、健常者の障害者用駐車スペース利用を法律で禁止してほしいとの意見が出されている
⑨高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車の存在に気がつくのが遅い
⑩高齢者は身体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない

b) 障害者用駐車スペースの利用対象【選択】
①車いす使用者が運転する車のみに利用を限るべきである
②車いす使用者が乗っている車に利用を限るべきである
③歩行の不自由な障害者が運転する車のみに利用を限るべきである
④歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限るべきである
⑤障害者や高齢者が運転する車であれば利用してよい
⑥障害者や高齢者が乗っている車であれば利用してよい
⑦空いていたら誰でも利用してよい
⑧その他

c) 障害者用駐車スペースについて教習所で教えるべきか【自由記述】

d) 交通バリアフリー教育を教習所教育の中で行うことに関する考え【自由記述】

2．結果と考察

（1）障害に関する交通バリアフリー教育の実態

障害に関する内容を扱っているかどうかについて尋ねたところ、「扱っている」と回答した指導員は224名中202名（90％）、「扱っていない」が18名（8％）、「無回答」が4名（2％）であり、障害に関する内容を扱っている指導員が非常に多かった。

障害に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表4-2に示した。ほとんどの指導員が「学科教習」において扱っていた（202名中201名，99％）。また、「技能教習」で扱っている指導員も多く、127名（63％）であった。

さらに、障害に関する内容の教育方法について尋ねた結果を表4-3に示した。最も多かったのは「教本を用いて説明している」であり（202名中181名，90％）、次いで、「（資料を使わず）口頭で説明している」（150名，74％）であった。教本を用いた指導員が多かったのは、学科教本の「歩行者の保護など」の項目などにおいて、障害に関する内容が掲載されているためであると考えられる。

表4-2. 障害に関する内容を扱った時間（選択式）

学科教習	201名（99％）
技能教習	127名（63％）
その他	9名（4％）

（％の母数は障害に関する内容を扱っている指導員202名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊卒業式における講話

表 4-3. 教育方法（選択式）

教本を用いて説明している	181 名（90 %）
（資料を使わず）口頭で説明している	150 名（74 %）
市販の教材を使用している（教本を除く）	20 名（10 %）
独自の資料を作成して配布している	8 名（ 4 %）
その他	12 名（ 6 %）
無回答	1 名（ 0 %）

（%の母数は障害に関する内容を扱っている指導員 202 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊新聞記事を使用している

＊技能教習時に路上において、体験的に学ばせている

（2）高齢者に関する交通バリアフリー教育の実態

高齢者に関する内容を扱っているかどうかについて、「扱っている」と回答した指導員は 224 名中 216 名（96 %）、「扱っていない」が 8 名（4 %）であり、ほとんどの指導員が高齢者に関する内容を扱っていた。

また、高齢者に関する内容を扱った時間について尋ねた結果を表 4-4 に示した。ほとんどの指導員が「学科教習」において扱っていた（216 名中 214 名，99 %）。また、「技能教習」において扱った指導員も 149 名（67 %）いた。

さらに、高齢者に関する内容の教育方法について尋ねた結果を表 4-5 に示した。最も多かった回答は「教本を用いて説明している」であり（216 名中 191 名，88 %）、次いで、「（資料を使わず）口頭で説明している」（166 名，77 %）であった。

表 4-4. 高齢者に関する内容を扱った時間（選択式）

学科教習	214 名（99 %）
技能教習	149 名（67 %）
その他	12 名（ 6 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱っている指導員 216 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊卒業式における講話

＊地域住民を対象に実施している交通安全教室

表 4-5. 教育方法（選択式）

教本を用いて説明している	191 名（88 %）
（資料を使わず）口頭で説明している	166 名（77 %）
市販の教材を使用している（教本を除く）	24 名（11 %）
独自の資料を作成して配布している	17 名（ 8 %）
その他	31 名（14 %）

（%の母数は高齢者に関する内容を扱っている指導員 216 名）（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊新聞記事を使用している（5 名）

＊技能教習時に路上において、あるいはシミュレータを使って体験的に学ばせている（7 名）

＊ JAF の危険予測問題を用いている（1 名）

（3）交通バリアフリーに関する指導員の知識と教育経験

表4-6に、交通バリアフリーに関する内容（10項目）について、指導員が知っているかどうかを尋ねた結果を示した。また、表中にはそれらの内容を教育した経験があるかについて尋ねた結果も示した。以下では、内容ごとに結果を示し、それぞれについて考察を行った。

1）前方を障害者・高齢者が通行していた際の対応について

「前方を障害者や高齢者が通行していた際の対応」（①および②）については、学科教本の「歩行者の保護など」の項目に含まれている内容である。そのため、ほとんどの指導員が知っており（①は224名中220名，98％；②は219名，98％）、教育経験のある指導員も非常に多かった（①は215名，96％；②は217名，97％）。

2）高齢者の移動特性について

「高齢者の移動の特性」（③および④）については、2項目とも指導員の認知度（③は201名，90％；④は171名，76％）が高く、教育経験（③は196名，88％；④は165名，74％）も多かった。

3）障害者用駐車スペースについて

「障害者用駐車スペースの設置理由」（⑤）の項目について、「知っている」と回答した指導員は159名（71％）であり、「教育経験がある」と回答したのは105名（47％）であった。一方、「障害者用駐車スペースの不正利用を規制する法制化を求める意見」（⑥）について、教育経験のある指導員は36名（16％）であった。

車いすを使用するドライバー（以下、車いすドライバー）にとって、車いすを出し入れする幅が確保されている障害者用駐車スペースは、駐車場を利用する上で、なくてはならないスペースである。しかしながら、国際交通安全学会（2002）が車いすドライバーに対して行った調査により、車いすドライバーのほとんど（96％）が、不正利用によって障害者用駐車スペースを利用できなかった経験を有していることが確認された。国際交通安全学会（2002）は不正利用者の分類を試みており、これによると、不正利用者はタイプA（無意識型：そこが障害者用駐車スペースだと気がつかずに停める）、タイプB（罪悪感型：罪悪感を持ちながらも「少しだから」「他が空いていないから」と停める）、タイプC（確信犯型：悪気もなく停める。利用を咎められても「ここに停めて何が悪い」「自分にも停める権利がある」と開き直る）の3タイプに分類される。これらの不正利用者の利用を防止する対策としては、法制化、不正利用の防止に効果的な表示の設置や構造の改善、教育・啓発の検討などが挙げられる。特に、タイプC（確信犯型）の不正利用を防止するために、罰則も含めた法制化を求める意見は多い。しかしながら、障害者用駐車スペースの適正利用を実現するためには、不正利用の防止を最終目標とするのではなく、障害理解の視点を持って取り組まなければならない。ある車いすドライバーは、「不正利用が規制されたとしても、周りの人々が『障害者だけが優遇されている』と思っている状態では適正な利用ができているとは言えない。一般市民が自分たちのニーズを理解してくれている中で気持ちよく利用したいものである」と述べている。したがって、障害者用駐車スペースに関する教育・啓発は欠かすことができない。具体的には、駐車スペースの設置理由、利用方法、利用者のニーズや困難について、一般ドライバーが停めてはいけないということを理解できる教育が必要である。本調査においては、約半数の指導員が障害者用駐車スペースの設置理由に関する内容を扱っているという結果であったが、今後はさらに多くの指導員によって教育の徹底化が図られることが望まれる。

4）視覚障害者の道路の横断について

道路の横断は、視覚障害者にとって最も危険を感じる場面である。したがって、道路横断時に、視覚障害者が援助を必要とする場面は数多くある。「天候によって音の聞こえ方が変化した場合に、視覚障害者が車の存在に気がつきにくくなること」（⑦）を知っていた指導員は133名（59％）、教育経験のある指導員は107名（48％）であった。また、「横

断歩道上に車を停車させてしまった場合の視覚障害者への対応」(⑧) を知っていた指導員は 94 名 (42 %) であり、教育経験のある指導員は 59 名 (26 %) であった。

⑧の場面は、視覚障害者が非常に不安になる場面である。視覚障害者が横断歩道上の車の存在に気がついた場合、「自分は横断歩道を外れて車道に出てしまったのではないか」と不安になり、自分のいる場所に自信が持てなくなる。そのため、どの方向に向かって進めばよいかわからなくなってしまう。したがって、横断歩道上にはみ出して車を停止させることは避けるべきである。しかし、やむを得ず横断歩道上で停止してしまったときには、視覚障害者が不安にならないように、声かけや援助の申し出を行わなくてはならない。

さらに、「視覚障害者の道路の横断」(⑨) および「盲導犬使用者の道路の横断」(⑩) について、教育経験のある指導員はいずれも約 2 ～ 3 割であった。視覚障害者は車の動きや周囲の人々の行動から判断して道路を渡る。したがって、信号無視をする人がいると、視覚障害者は信号が青になったのだと思い、つられて赤信号の道路を渡ってしまうのである。これは盲導犬使用者も同じである。

表 4-6. 交通バリアフリーに関する指導員の知識と教育経験 (選択式)

	知っている	教育経験がある
＜前方を障害者・高齢者が通行していた際の対応＞		
①前方を障害者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない	220 名 (98 %)	215 名 (96 %)
②前方を高齢者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない	219 名 (98 %)	217 名 (97 %)
＜高齢者の移動特性＞		
③高齢者は身体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない	201 名 (90 %)	196 名 (88 %)
④高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車の存在に気がつくのが遅い	171 名 (76 %)	165 名 (74 %)
＜障害者用駐車スペース＞		
⑤障害者用駐車スペースは車いすを出し入れするために幅が広く設置されている	159 名 (71 %)	105 名 (47 %)
⑥障害者から、健常者の障害者用駐車スペース利用を法律で禁止してほしいとの意見が出されている	57 名 (25 %)	36 名 (16 %)
＜視覚障害者 (盲導犬使用者を含む) の道路の横断＞		
⑦雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので、視覚障害者が車の存在に気がつかない場合がある	133 名 (59 %)	107 名 (48 %)
⑧停車時に誤って横断歩道上に進入してしまったときに横断歩道を渡る視覚障害者の存在に気がついたら、視覚障害者が横断歩道上の車に戸惑わないように、言葉をかけたり介助したりする必要がある	94 名 (42 %)	59 名 (26 %)
⑨視覚障害者は、信号無視した人の動きを感じて信号が青になったと勘違いし、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある	92 名 (41 %)	65 名 (29 %)
⑩盲導犬は信号の色を見分けることができないので、盲導犬使用者は誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある	79 名 (35 %)	55 名 (25 %)

(%の母数は 224 名)　　(複数回答)

盲導犬は信号の色の変化を見分けることができないので、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある。実際に、車が来る直前に道路を横断した歩行者につられて道路に出た視覚障害者が車にはねられた事故が報告されている（徳田，1999)。道路の横断は事故の可能性が高い場面であるだけに、交通ルールを守ることに加えて、視覚障害者をとまどわせるような行動を取らないこと、視覚障害者が困っている場面で適切な援助を行うことを徹底して教えていかなければならない。

（4）障害者用駐車スペースに関する指導員の認識

表4-7に、障害者用駐車スペースの利用対象に関する指導員の考えについて尋ねた結果を示した。障害者用駐車スペースについては、ハートビル法および交通バリアフリー法において、駐車スペースの幅や設置数等の基準が規定されているが、利用対象については明確に規定されていない。しかしながら、障害者用駐車スペースの設置台数はひとつの駐車場につき数台と非常に少ないため、障害者用駐車スペースの利用は車の乗降に広い幅を必要とする者に限るべきである。「車いす使用者が乗っている車に利用を限る」と回答した指導員は224名中58名（26％）であった。車いすのドライバーの中には「車いす使用者が運転する車のみに利用を限る」と主張する者もいるが、徳田・松村・鶴賀・水野(2002）が実施した調査により、車いす使用者を同乗させている場合も乗降の介助に幅を必要とすることが確認されている。特に子どもの場合は、先に降ろして待たせておくことができないため、障害者用駐車スペースが必要である。一方、約半数（103名，46％）の指導員が「歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限る」と回答した。さらに、「障害者や高齢者を乗せている車であれば利用してよい」と回答した指導員が70名（31％）いた。しかしながら、車いす使用者以外の障害者（例えば，内部障害者や聴覚障害者）や高齢者は広い幅を必要としない者が多い。障害者用駐車スペースは車いすでのアクセスに配慮している都合上（屋根やスロープをつけるなど)、その多くが建物の入口付近に設置されている。そのため、「長距離の移動ができない人のための駐車スペースである」と誤って認識している者が多い。なお、ごく少数ではあるが、「空いていたら誰でも利用してよい」、「駐車場が混雑する時間帯は利用してよい」と考える指導員がいた。しかし、現在の不正利用の多くは「他のスペースが空いていなかったから」、「少しの間の利用だったから」、「他に利用者がいなかったから」といった理由からなされているのであり（徳田・松村・鶴賀・水野，2002)、「空いている障害者用駐車スペースは有効に活用した方がよい」と考えるべきではない。

また、障害者用駐車スペースに関する教育の必要性について、自由記述式で尋ねた結果を表4-8に示した。224名中181名より回答を得た。「教習所で教えるべきである」と回答した指導員は181名中153名（85％）であった。教育が必要であると考える理由について、複数の指導員が「実際に健常者が不正利用している場面を見かけるため」と述べた。また、ある指導員は「障害者用駐車スペースの不正利用はモラルの問題であると感じるが、そのモラルを教えるのが教習所の役割である」と述べた。さらに、ある指導員は「障害者用駐車スペースが通常の幅より広くつくられていることやその理由を知らない者が多いので、この点を教えなければならない」とした。一方、「教習所で教える必要はない」と回答した教師は9名（5％）であった。教える必要がないと考える理由として、ある指導員は「交通事故と直接的に結びつかない内容であるため、学校教育や社会教育に任せるべきである」と述べた。また、ある指導員は「障害者用駐車スペースが不正利用されている場面を目にしたことがないため、教育の必要性を感じない」と回答した。

表 4-7. 障害者用駐車スペースの利用対象に関する指導員の考え（選択式）

歩行の不自由な障害者が乗っている車に利用を限るべきである	103 名（46 %）
障害者や高齢者を乗せている車であれば利用してよい	70 名（31 %）
車いす使用者が乗っている車に利用を限るべきである	58 名（26 %）
障害者や高齢者が運転する車であれば利用してよい	32 名（14 %）
歩行の不自由な障害者が運転する車に利用を限るべきである	20 名（ 9 %）
車いす使用者が運転する車のみに利用を限るべきである	16 名（ 7 %）
その他	9 名（ 4 %）
無回答	5 名（ 2 %）

（%の母数は 224 名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊空いていれば誰でも利用してよい

＊障害者用駐車スペースの利用者がいない場合や駐車場が混雑する時間は利用してもよい

＊障害者が乗っている車であれば利用してよい

表 4-8. 障害者用駐車スペースに関する教育の必要性（自由記述式）

教習所で教えるべきである	153 名（85 %）
教習所で教えるべきでない	9 名（ 5 %）
その他	29 名（16 %）

（%の母数は何らかの記述のあった 181 名）　（複数回答）

＜教習所で教えるべきであると考える指導員の回答例＞

＊スーパーなどで、健常者が障害者用駐車スペースに平然と車を停めているところを見かける。これは子どもの教育上も良くないので、教習所で教えていかなければならない

＊他の駐車スペースが空いていないからといって障害者用駐車スペースに駐車する一般車を何度か見かけたことがある。このようなことがないように、教習所でしっかりと教えるべきである

＊障害者用駐車スペースの不正利用はドライバーのモラルの問題であるが、このモラルや基本的な考え方は誰かが教えなければならない。したがって、教習所がそれを教えるのは当然である

＊現在は身体障害者用車両の走行中の保護を教えているが、これからは、障害者用駐車スペースについてもカリキュラムに加えて教えていくべきである

＊障害者用駐車スペースが一般車用の駐車スペースよりも広くつくられていること、その理由を知らない健常者が多い。したがって、この点を必ず教育しなければならない

＜教習所で教える必要はないと考える指導員の回答例＞

＊障害者に関する内容は学校教育の中で、障害者用駐車スペースに関する諸問題は社会教育の中で扱われるべきである。交通事故と直接結びつかない内容を教習所で教育する必要はない

＊障害者用駐車スペースを不正利用している場面を見たことがないため、モラルやマナーは守られていると感じる。したがって、教育の必要性は感じていない

＊運転者一人ひとりのマナーの問題である

＜その他の回答例＞

＊法律で明記されていない限り、教えても教えなくても変化はない

（5）交通バリアフリー教育の導入に関する指導員の認識

教習所において交通バリアフリー教育を取り入れることに関する意見を表4-9にまとめた。224名中134名の指導員より回答を得た。多かった意見は「教習所で教えるべきである」であり（134名中110名，83％）、そのほとんど（98名）が「運転教習（学科教習や技能教習）の時間内に教える」べきであると回答した。また、このうちの19名から「体験学習の時間を設ける」、8名から「第二種運転免許教習に組み込まれている『交通弱者への配慮』の項目を第一種運転免許教習においても取り入れる」、7名から「教習において障害に関する項目を追加する」、6名から「第一種運転免許教習の学科教習に含まれている『歩行者の保護など』の項目において教える」といった具体的な意見が挙げられた。この他にも、「教本の内容を見直す時期である」、「教習所のコース内に点字ブロック、音声信号機などの設備を設置し、交通障害者の保護について教育する」といった意見が挙げられた。

栃木県にある「ツインリンクもてぎ」では、子どもたちを対象に開いている交通安全教室の中で視覚障害に関する交通バリアフリー教育を行っている。この時間では、敷地内に設置した点字ブロックを使って、点字ブロック上のゴミや自転車、車がいかにバリアになるかを体験させている。また、視覚障害のシミュレーション体験（擬似体験）や手引き体験を行っており、小学生を対象に効果を上げている。したがって、教習所においても、点字ブロック等の設備を設置し、実際場面に対応した教育を行うことは効果的であると考えられる。

さらに、教習所で教えるべきであると考える指導員のうち16名（12％）が、「指導員が交通バリアフリーに関する知識を持つ」ことが必要であると述べた。なお、ある指導員は、「学科試験で交通バリアフリーに関する問題を出題する」べきであるとしている。学科試験で交通バリアフリーに関する内容を出題することは、教習生の学習意欲を高める上で有効な手段であると考えられる。

教習所で教える以外には「子どもの頃からの教育が必要である」（10名，8％）、「法制化が必要である」（8名，6％）といった意見が挙げられた。なお、教習所の中には、「『駐車と停車』の項目において、障害者用駐車スペースに設置されているマークの説明を行っている」、「障害者に対して道路交通にどのような意見を持っているかに関するアンケート調査を行い、この結果を教習の中で活用している」などのように、独自に工夫して交通バリアフリー教育を行っている教習所があった。

表 4-9. 交通バリアフリー教育を運転教育において取り入れることに関する意見（自由記述式）

教習所で教えるべきである	110 名（83 %）
運転教習（学科教習や技能教習）の時間内に教える（※ 1）	98 名（74 %）
指導員が交通バリアフリーに関する知識を持つ	16 名（12 %）
その他（※ 2）	15 名（11 %）
子どもの頃からの教育が必要である	10 名（ 8 %）
法制化が必要である	8 名（ 6 %）
その他（※ 3）	27 名（20 %）
（%の母数は何らかの記述のあった 134 名）	（複数回答）

（※ 1）「学科教習や技能教習で教える」と述べた指導員の記述例
＊体験学習の時間を設ける（19 名）
＊第二種運転免許教習に組み込まれている「交通弱者への配慮」の項目を第一種運転免許教習でも取り入れる（8 名）
＊教習において障害に関する項目を追加する（7 名）
＊第一種運転免許教習の学科教習に設定されている「歩行者の保護など」の項目において教える（6 名）
＊教本の内容を見直す時期である（1 名）
＊教習所のコース内に点字ブロック、音声信号機などの設備を設置し、交通障害者の保護について教育する（1 名）

（※ 2）教習所で教えるべきであると述べた指導員のその他の回答例
＊免許の更新時講習の時や、交通安全運動期間中などに教育する
＊学科試験で交通バリアフリーに関する問題を出題する

（※ 3）その他の回答例
＊教習生に障害者に関するある程度の知識がなければ、教習で教えても無駄である
＊警察などが地域住民に安全意識の高揚を働きかけることが効果的である
＊交通バリアフリーを実現するためには交通サバイバル教育（電動三輪・四輪車の利用者に対する運転指導，高齢運転者標識や身体障害者標識の掲示の義務づけ等）

第 3 節　企業に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

調査対象者は電力会社 1 社（以下，A 社）及び運送関係企業 2 社（以下，B 社，C 社）の計 3 社であった。この 3 社はいずれも 3 万人以上を雇用している大手の企業であり、プロドライバーあるいはそれに準じるドライバーを多く雇用している。本調査では、3 社それぞれの社内交通安全教育を担当する部署の代表者に直接ヒアリング調査を実施した。調査の実施時期は、A 社が平成 15 年 4 月、B 社が平成 15 年 2 月、C 社が平成 15 年 8 月であった。

2．結果と考察

（1）交通バリアフリー教育の実態

高齢者及び障害に関する交通バリアフリー教育の実態について尋ねた結果を表 4-10 にまとめた。

高齢者について、A 社では社内の交通事故統計資料を参考にして教育を行っている。また C 社では、自社で作成している危険予測ビデオや社内報において、高齢者の移動特性に関する内容を扱っている。一方、障害者について、具体的な教育を行っているところはなかった。その理由として、3 社とも障害者の交通事故の特徴が示されている資料がないことを挙げた。

また、3 社に対して交通バリアフリー教育の実施

表 4-10. 交通バリアフリー教育の実態

A社	障害者	特に教育は行っていない。
	高齢者	自社の高齢者の交通事故統計資料を参考にして教育を行っている。
	交通バリアフリー教育の実施について	障害者について扱っていない理由としては、障害者の事故統計資料がなく、実態を把握できないことが挙げられる。また、自社の事故事例の中に障害者との事故が報告されていないこともある。障害者の交通事故の実態が明らかになり、自社において教育の必要性があれば、障害に関する交通バリアフリー教育にも取り組むことになるだろう。
B社	障害者	「交通弱者」に含めて注意喚起を促しているが、具体的には教育していない。
	高齢者	交通安全研修等で歩行者の保護を教育する際に高齢者についてふれている。
	交通バリアフリー教育の実施について	交通バリアフリー教育は必要であると思うが、障害者については資料がなく、事故の特徴などが把握しにくい。したがって、どの点を教育したらよいかわからない。教育の必要性と教育内容が明確に示されれば、社内教育として取り入れたい。
C社	障害者	「交通弱者」に含めてドライバーに注意喚起を促している。具体的な内容は扱っていない。
	高齢者	自社が作成している危険予測のビデオの中で高齢者の移動特性としてドライバーが配慮すべき点を取りあげている。具体的には、「信号のないまっすぐな道路を走行中に、歩道で高齢者が立ち止まってこちらを見ているのを発見した。このときにどのような危険が予測されるか」といった問題を取りあげている。危険予測ビデオは交通安全研修等で使用している。また、毎月発行している社内報に危険予測問題を掲載しており、その中で高齢者に関する内容を扱ったことがある。
	交通バリアフリー教育の実施について	必要な教育であると思うが資料がないので、どのように教育を進めたらよいかわからない。具体的に教育内容がわかれば、教育の導入を検討したい。

について尋ねた。交通バリアフリー教育については「障害者が安全かつ快適に移動できるための教育」と説明した。B社及びC社は交通バリアフリー教育の内容が明確に示されれば教育を実施したいという考えを示した。一方、A社は障害者の事故対策をとる必要性が出てくれば教育するとのことであった。企業においては、交通事故の防止に重点をおいた交通安全教育が行われている。特に、高齢者の交通事故が多いことが統計的に明らかにされていることから、高齢者の移動特性や配慮点に関する内容は多く扱われている。一方、障害者の交通事故の実態は統計的に明らかにされていないため、早急に対策を要する課題であるとは認識されていない。企業においては障害に関する交通バリアフリー教育の内容だけでなく、教育の必要性についてもほとんど認識されていないのが現状であると言えよう。

障害者が移動する際には、障害による情報の制限や物理的なバリアによって、判断を誤った行動をとったり、物にぶつかったり、移動に支障をきたしたりする場合がある。たとえば、視覚障害者は道路を横断する際に周囲の状況判断を誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある。また、白杖では胸から上の障害物を探知することができないため、視覚障害者の多くは歩道上に駐停車しているトラックの荷台やサイドミラーにぶつかった経験があり、なかには顔を切る、歯を折るなどのけがをするケースも報告されている（国際交通安全学会，1999)。しかし、その多くは事故として処理されることはなく、視覚障害者自身も届けを出さずに済ませているケースが多い。また、歩道にトラックが停めてあると、視覚障害者や車いす使用者は歩道を通行できないため、車道を通行しなければならず、事故の危険性の高い状況におかれることになる。したがって、障害者の交通事故や移動時のけがを防止するためには、ドライバーが障害者の移動特性や移動時に感じているバリア、配慮すべき点について理解する必要があり、ドライバーに対する教育が不可欠である。

障害者の事故を防止するためには「障害者の移動特性に配慮した行動」と「障害者にとってのバリアをつくらない行動」について教育する必要がある。

つまり、直接的な交通事故の防止だけでなく、事故を引き起こす要因をつくらないために必要な知識についても教育しなければならない。加えて、障害者が快適に移動できるための配慮点についても教育することが望ましい。

第4節　タクシー会社に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

社団法人東京乗用旅客自動車協会の常任理事かつ「乗務員指導」の専門委員長（A氏）に直接ヒアリング調査を実施した。なお、A氏は社団法人東京乗用旅客自動車協会（B社）に所属するタクシー会社の社長でもある。

調査時期は2003年6月であった。

2．結果と考察

（1）社団法人東京乗用旅客自動車協会の取り組み

当協会は東京都内のハイヤー・タクシー業界の社会的地位の向上をめざし、昭和35年に設立され、昭和36年10月に社団法人として認可された。平成14年3月現在、東京のハイヤー・タクシー総台数（法人・個人含む）は約5万5千台で、全国のハイヤー・タクシー総台数 約26万台の約21％を占めている。

協会としての活動の重点は交通事故防止対策であり、平成15年度は、日中からライトを点灯するデイライト・オン運動、二輪車や自転車との事故防止、交差点内の事故防止、追突事故の防止、シートベルト着用の徹底などを行ってきた。しかし、身体障害者、高齢者等への交通バリアフリー教育については、その必要性は感じているものの、実際にはほとんど行われていない。この理由の一つにはこれまでの交通安全教育が、交通事故の被害者にならないことに重点を置いてきたことによるもので、障害者を含めた他者とのパートナーシップの精神を築くという視点が弱かったからではないかと思われる。

身体障害者、高齢者等に配慮した試みとしては、車いすや寝台のままでも乗れる福祉タクシーの導入、外出に手助けを必要とする利用者に対して「ケア輸送サービス」の提供、障害者割引制度の導入、タクシー車内に「会社名」「車両番号」を表示した点字シールの表示などが行われている。

（2）タクシー会社（B社）の取り組み

B社は東京都内に本社営業所を持ち、タクシー事業の他に自動車教習所、自動車整備事業も行っている。タクシーの所有台数は約130台、乗務員数は約260名である。

乗務員に対する交通安全教育は、月に1回、2時間程度のタクシーセンターにおける講習および年に2回の警察庁交通局とのミーティング等が行われている。教育は、交通事故を起こさないようにするための内容が中心であり、交通バリアフリー教育は特に実施していないのが現状である。

第5節　交通安全の普及協会に対するヒアリング調査

1．方法

（1）調査対象者と手続き

財団法人日本交通安全教育普及協会を調査対象とした。本調査では、当協会の教育専門委員および月刊誌『交通安全教育』の編集長に直接ヒアリング調査を実施した。

調査実施時期は2003年6月であった。

2．結果と考察

（1）事業の概要

当協会では、主に「調査研究事業」「助成事業」「交通安全教育啓発事業」「指導者養成事業」「情報提供事業」「教育等普及事業」等の事業をしている。具体的には、交通安全教育啓発活動として免許取得前の若者に対する交通安全モデル事業、二輪車事故防止イベント、指導者養成事業として高等学校教員や保護者、シルバーリーダーなどを対象とした研修会等を行っている。また、情報提供事業として、月

刊誌『交通安全教育』の発行、インターネットによる情報の提供を行っている。さらに、教育等普及事業として、年代別に交通安全教育用教材を作成・配付している。幼児向けには、映画・ビデオ、絵本、ぬりえ、ワークブック、危険予測パンフレットなどがある。また、小学生向けにはこれに加えて自転車テキストがある。その他にも、母親向け、一般向けの交通安全啓発用資料等が作成されている。

当協会では交通バリアフリー教育の必要性は感じているものの、交通バリアフリーに関する教育および資料作成は行っていない。今後、点字ブロックの意味、視覚障害者や車いす使用者の交通安全を確保するための指導等を行っていかなくてはならないと考えている。

（2）教育現場における現状

学校における交通安全教育は、主に保健（あるいは体育）および特別活動（ホームルーム、児童・生徒会活動、学校行事）の中で行われている。その中でいかに子どもたちに自主的、自発的、実践的に学ばせるかが課題である。

交通安全は家庭の中で教えていくだけでなく、学校教育の中でも子どもの発達段階にあわせて系統的に行われる必要があるが、学校教育ではそれが実践されていないのが現状である。

また、交通バリアフリー教育に関しては、その重要性を認識している学校では、教育活動の一環として行っているが、実施している学校はそれほど多くはない。

第6節　知的障害養護学校に対するヒアリング調査

1．目的

ノーマライゼイションの理念が浸透し、障害のある人の社会参加があたり前の時代となっている。そのため、障害のある人が社会に出られるようにまわりの環境を変えていく、あるいはこれまでは障害があるからとあきらめていたことを可能にするようにサポート体制を整えていくように発想の転換が求められている。

これは、知的に障害のある人についても同様である。知的障害のある人の中には、時計が読めない、信号がわからないなどの外出上の問題を抱えている者が多いため、これまでは、知的に障害がある人が一人で外出することは難しいと考えられていた。しかし、最近では、時計が読めないならば時刻がわかるような手立てを、信号がわからないならば安全に渡れるような指導方法を、他者との会話ができなかったら代替のコミュニケーション手段を、というように障害ゆえにできない部分をいかにサポートし、社会参加できるかを考えていくようになっている。そのため、これからますます知的障害のある人たちの社会参加が進み、街中で自立移動をする知的障害のある人が増えることが考えられる。

そこで、本調査では、知的障害のある人は移動の際にどのような特性があるか、またどのような交通事故を起こすことが多いかについての実態を明らかにすることを目的とした。

2．方法

（1）調査対象者と手続き

香川県内の知的障害養護学校の教諭2名（小学部主事及び小学部学級担任）に直接ヒアリングをした。なお、当知的障害養護学校では、児童生徒の自立通学を可能とするために、一人ひとりの自主通学練習プログラムを作成し、交通安全指導を積極的に行っている。調査時期は2004年1月である。

3．結果と考察

（1）知的障害児（者）の移動における特性

①臨機応変に行動することのむずかしさ

現在、知的障害養護学校に通う児童生徒の交通事故は、車との接触によるものが多い。その事故には、知的障害あるいは自閉症のある子どもが状況に応じて臨機応変に行動することがむずかしいことによる場合が多い。すなわち、知的障害あるいは自閉症のある子どもの多くは、学校などで教えられた交通規

則に従って移動することは可能になるが、学校等で教えられていない状況になった場合やカーボディランゲージ（ドライバーがパッシングやハザードランプの点灯などにより周囲に何らかのサインを送ること）が使用された場合、その場に応じて状況を読み取り、どのように行動したらよいかの判断をすることに非常に困難を感じる。例えば、自動車がクラクションを鳴らすという行動は、「邪魔だからどいてほしい」という意味、「先に渡っていいですよ」という意味、「ありがとう」という意味などさまざまある。一般的には、その場の状況からその時のクラクションがどのような意味であるかを理解し、最適の行動をとるように求められるが、知的に障害のある人にはそれがむずかしい。そのため、自分が進んでよいのか、それともその場に止まっていなくてはならないのかの判断ができず、車と接触してしまうことも少なくない。

また、状況を理解して、臨機応変に行動することがむずかしい知的障害のある人は、自分の判断ではなく、周りの行動をまねて行動することがある。例えば、赤信号でまわりの人が渡っているのを見て、安全を確認せずに渡ってしまい、事故に遭うということもある。

②情報入力の障害

自閉症の子どもは、情報入力に障害があるため、視野に映る状況の中の特定の部分にのみ注意が向き、全体の状況を把握することがむずかしい。つまり、いくつかの情報の中で自分に必要な情報を取捨選択することできなかったり、自分の気になる情報しか注意を向けられなかったりする。そのため、信号機のすぐそばに自分の気に入った看板があると、その看板に注意が向けられてしまい、信号があることに気づかなくなることがある。

また、周囲を見渡すことなく、狭い視野で移動していることが多いため、興味のあるものがあれば、それにのみ注意が向けられ、周りの状況を見渡すことなく、飛び出していくこともある。

③刺激に対する過剰反応

自閉症のある子どもは、刺激に対する反応が健常の子どもと違うことがある。少し強かったり、大きかったりする刺激が、自閉症の子どもに嫌悪的に機能することがある。そのため、突然クラクションを鳴らされると、その音に過剰に反応し、パニックになることがある。

④誤学習を修正することのむずかしさ

知的障害のある子どもや自閉症の子どもの中には、誤って学習したことを修正することに困難を感じる子どもが多い。例えば、その子どもが母親と一緒に信号を渡る際に、点滅信号を走って渡ることが繰り返されていると、「信号は点滅時に走って渡るもの」と誤って学習してしまい、それを修正することがなかなかできないことがある。

（2）知的障害児（者）の安全な移動のために健常者が知っておくべきこと

①一般ドライバー

前述のように、知的に障害のある人にとっては、「青信号は渡る、赤信号は止まれ」などの交通ルールに教えられて理解できるようになるものの、交通ルール以外の状況を判断しないとわからないようなサインを読むことが難しい。そのため、一般のドライバーは、状況を判断しないとわからないサインを控えること、決められた交通ルールを徹底して守るということが必要となる。もし、カーボディランゲージが一般化するようであれば、そのサインの意味を統一する必要がある。

また、一般的な交通ルールであるが、クラクションをむやみに鳴らさないことも守らなくてはならない。

②歩行者

知的障害のある人は、周りの歩行者を真似て信号を渡ることがある。そのため、一般の歩行者も赤信号で渡らないなどの交通ルールを守ることを徹底しなくてはならない。

また、知的障害のある子どもに不適切な学習をさせないように交通ルールを守って移動することの模範を示していく必要がある。

第５章　研究４：交通バリアフリー教育の実践例

第１節　三重県鈴鹿市立旭が丘小学校での障害理解の授業の実施

１．障害理解の授業の実施概要

三重県鈴鹿市立旭が丘小学校の平成15年度の児童数は725名の大規模校である。

本研究メンバーおよび研究協力者（視覚障害者１名含む）が小学校を訪問し、障害理解の授業を実施した。

実施方法は、小学校の体育館に１年生から６年生までの全校児童と先生に集まってもらい、用意した点字ブロックや自転車などを使って、視覚障害者に関する基本事項や点字ブロック、盲導犬などの説明、視覚障害者の手引きの仕方などを解説した。授業の流れは、表5-1の通りである。

授業の実施日時は平成15年７月10日の13時50分から14時35分までの45分間であった。

表5-1．授業の流れ

導入 (5分)	視覚障害者に関する基本事項の解説
展開 (35分)	①触察による体験 ②点字ブロックの説明 ③視覚障害者の手引きの仕方 ④盲導犬の説明
まとめ (5分)	視覚障害者からのメッセージ

２．障害理解の授業の展開の実際

（１）視覚障害者に関する基本事項の解説

視覚障害者と解説者がやりとりをする形で、目が見えないとはどういうことか、目の見えない人は普段はどのように生活をしているのか、日本に目の見えない人はどのくらいいるのか等について解説した。

説明のポイント：視覚障害者が、自己紹介の中で生まれつき目が見えないこと、小学校の頃は盲学校に通っていたことなど話をした。また、触知時計と音声時計を使って時間がわかること、靴の左右は触ってわかることなど、日常生活の様子を具体的に話した。さらに、日本の視覚障害者の数（約20万人）は自分たちの学校の児童のおよそ何倍になるのかという説明で実感を持たせた。

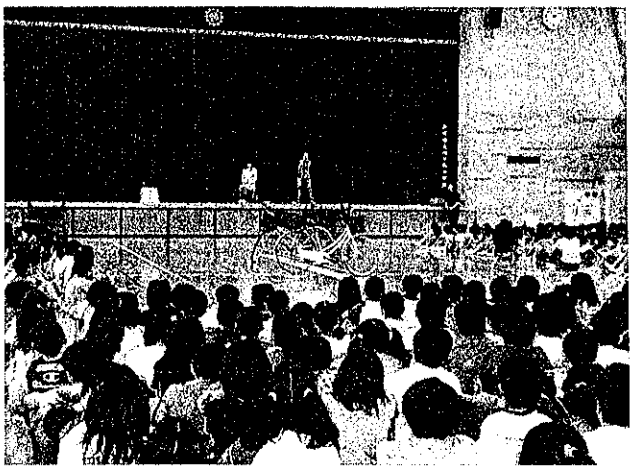


写真5-1．授業風景

（２）触察による体験

硬貨（10円玉、50円玉、100円玉など）、レトルト食品（箱入りのカレーやマーボー豆腐など）、缶入り飲料等を準備した。まず、触察によって理解できる物が多くあることを視覚障害者や代表者（本時間は先生）が触察する様子を見せて理解させた。その反対に、触察ではわからないものがあることも伝えた。

説明のポイント：日本の硬貨は６種類あるが、穴の有無、外側の線の有無、重さなどで識別できることを見せた。また、マヨネーズとケチャップは蓋の形の違いで区別できることなどを説明した。

その反対に、缶入り飲料は缶に点字があるものはわかるが、それ以外は区別できないこと、箱入りレトルト食品は触っただけでは中身が何であるかを全

く区別できないことを伝えた。

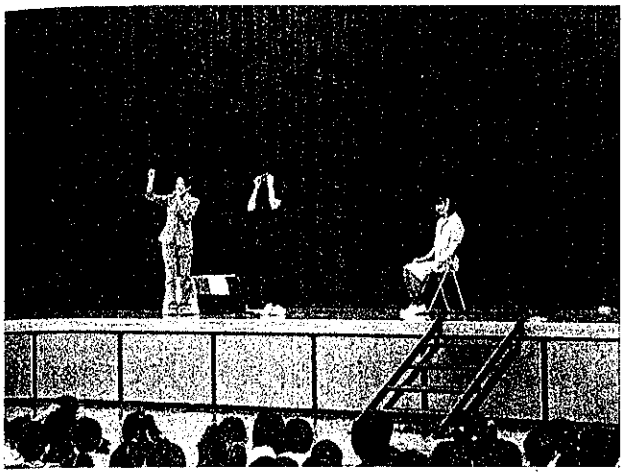


写真 5-2. アイマスクを使ってのコインの識別

（3）点字ブロックの説明

あらかじめ体育館中央に点字ブロックと自転車を用意しておき、点字ブロック上に自転車を置いた。児童には点字ブロックがよく見える位置に座ってもらった。解説者が白杖や点字ブロックの役割を説明した後、実際に視覚障害者が点字ブロックに沿って歩く様子を見せた。児童にも目隠しをして点字ブロックの上を歩いてもらい、感想を聞いた。

説明のポイント：点字ブロックは目の見えない人が一人で安全に歩くための設備であることを理解させるとともに、点字ブロックの上に自転車や物が置かれていると、視覚障害者がそれにぶつかって危険であることを知ってもらった。

（4）視覚障害者の手引き

街で目が見えない人に出会った時に、どのように案内したらよいのかを伝えた。不適切な手引きの実演、望ましい手引きの実演をし、児童に手引きの体験をしてもらった。

説明のポイント：不適切な手引きとして、後ろから押す、抱きかかえる、前から両手を引っ張る、腕を組む等の実演をした。このような不適切な手引きでは、視覚障害者が歩行に大変不安を感じることを伝えた。その後、望ましい手引きとして、視覚障害者にひじを軽くつかんでもらい、視覚障害者の一歩前を歩くようにすることを伝えた。その際に、横に並んで歩くと危険であるとの注意を加えた。また、曲り角や階段、道路の凹凸などの前に来たら、速度を緩めたり立ち止まったりして状況をことばで伝えること、道路に二人分の道幅があるかどうかに気を配ること、道幅が狭い場所では、手引き者が腕を後ろへまわし、縦1列になって歩くなどの説明をした。

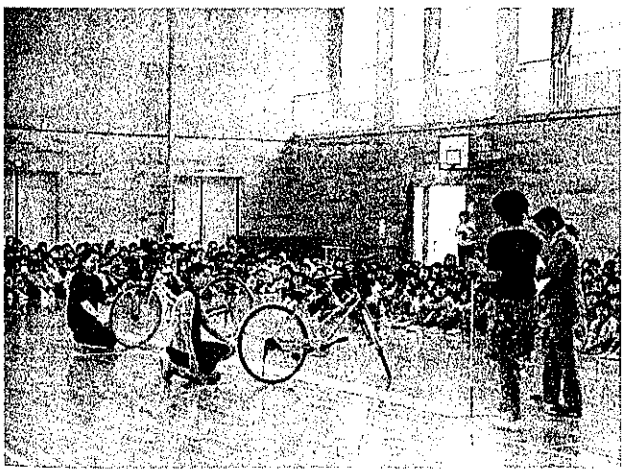


写真 5-3. 点字ブロックに沿って歩く体験

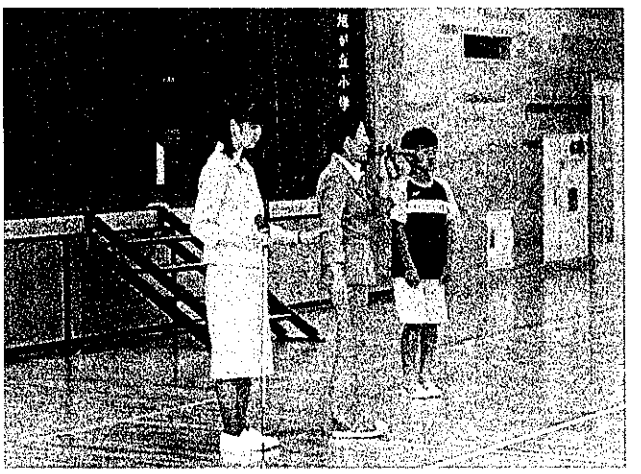


写真 5-4. 手引きの説明

写真 5-5. 手引きの体験

（5）盲導犬の説明

盲導犬は目の見えない人に、曲がり角や障害物（電信柱、看板等）、段差があることを教える仕事をしていることを伝えた。本授業では、盲導犬（犬のマスク等で代用）に登場してもらい、おしっこをする真似や障害物を知らせない、お菓子の拾い食いをする等をさせ「盲導犬はこんなことするかな？」と子どもたちに問いかけた。

説明のポイント：仕事中の盲導犬には「さわらない」「食べ物をやらない」「口ぶえを吹いたり声をかけたりしない」の3つのことが大切であることを伝えた。

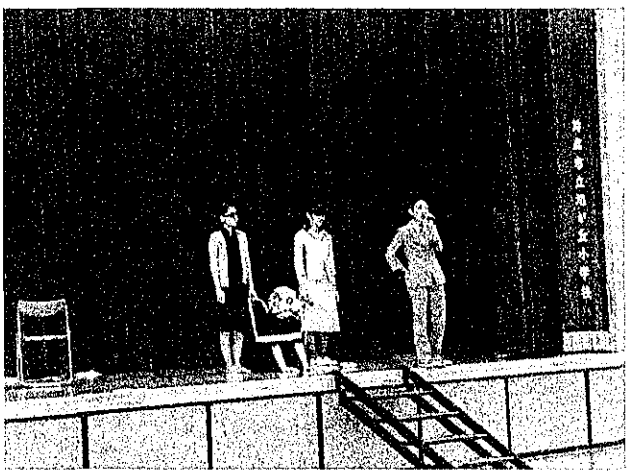


写真 5-6. 盲導犬の説明

（6）視覚障害者からのメッセージ

授業のまとめとして、視覚障害者が街を歩くとき、皆に何をしてほしいのかを伝えた。

説明のポイント：目隠しをして階段を降りる等の危険な遊びはしないでほしいこと、困っている視覚障害者を見かけたら声をかけてほしいこと、点字ブロックの上には物を置かないでほしいこと等を伝えた。

第2節　北海道江別市立中央小学校での総合的な学習の時間における取り組み

1．概要

北海道江別市立中央小学校は児童数約490名の学校である。

中央小学校では平成15年度、6年生の「総合的な学習の時間」を使い、「私たちにできること」を大きなテーマとして指導計画案が立てられた。同計画の中で、テーマの具現化に向けて道路・交通状況に着目し、「交通バリアフリーを実践しよう」という授業に取り組んだ。この活動を通して、歩行者・自転車・幼児・高齢者・障害のある人・車を運転する人がそれぞれ道路を安全に便利に使うためにどのような工夫をしたらよいかについて考えた。この取り組みの中で、学校の周りの道路を歩行者としてあるいは障害のある人の立場で点検し、最後に自分たちで改善できる点等を発表する授業を行った。

2．総合的な学習の時間の背景

中央小学校は、北海道内の主要幹線道路である国道12号を始め、いくつかの交通の重要路線に囲まれている。北海道の開拓にともない道路網や交通機関は整備されたが、北海道における交通事故は死傷者数が全国一という悪い状況である。そこで同小では雪解けとともに交通安全教室を実施し、低学年には歩行・通行訓練、中・高学年には自転車による安全走行・操作について指導している。しかしこの地域は冬季になると積雪量が多く、除雪や排雪のため道路環境は歩行者や障害のある人にとって必ずしも

恵まれたものではない。このような道路・交通状況に着目し、同小では6年生の総合的な学習の時間を使って「交通バリアフリーを実践しよう－私たちにできること－」の授業を計画した。特に歩行者・自転車・幼児・高齢者・障害のある人の立場に立って、すべての人々が安全に快適に道路を利用するために自分たちにできること、気づいたことを発信するとともに、自ら行動できることをめざすこととした。

3．ねらいと留意点

中央小学校が作成したねらいと、学習活動推進のための留意点は次の通りである。

（1）ねらい

＊道路を通して、社会福祉に関心を持ち、互いに認め合う住みよい地域や社会を作り上げていこうとする意識を育てる。

＊道路を通して、福祉（ボランティア）について現代の諸問題と関連づけて多様な観点から考察しようとする意欲を育む。

＊活動を通して収集した情報を適切に処理し、その結果を効果的に表現しようとする取り組みを促す。

（2）留意点

＊障害を疑似体験することにより、自分がこれまで考えていたことや感じていたこととのズレに気づかせる。

＊福祉について、様々な形態を考えさせ、学校内外に幅広く目を向けさせる。

＊道路を通して、「社会福祉（ボランティア）の現状と課題」「今後の展望」などについての観点を中心にまとめるように支援・助言する。

＊疑似体験は校外での直接体験活動となるため、安全への配慮をする。

（3）具体的な展開

図5-1は中央小学校が授業に取り組むに当たって、道路と交通バリアフリーの関係を、施設・設備の面と人間の面とで整理したものである。

活動内容は以下のようにまとめられる。

＊第1次の活動として道路の事情を調査－標識や標示、安全施設や設備の意味を学習した。

＊第2次の活動として歩行者として、障害のある人の立場で道路を点検した。

その際に、車いすやアイマスク、白杖を使って、体や目の不自由な人や介助者の立場で街の中のバリアを点検した。

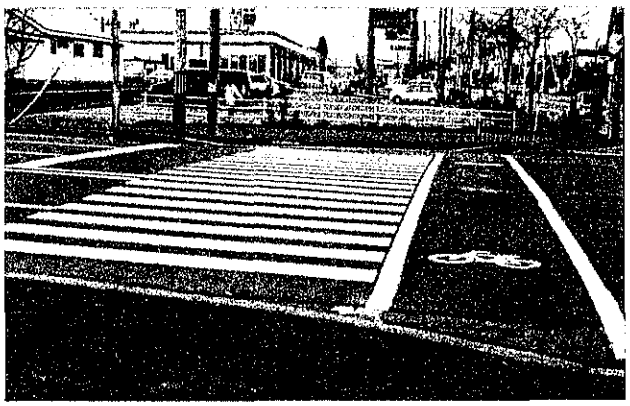


写真 5-7. 信号機付近の横断歩道に自転車の通行帯がある

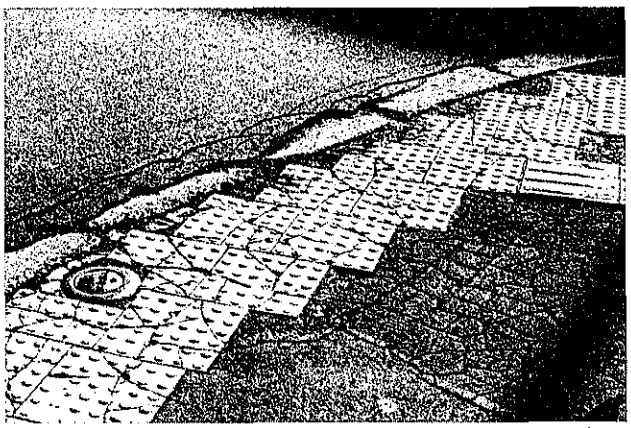


写真 5-8. ひび割れにより、点字ブロックの識別が困難であった

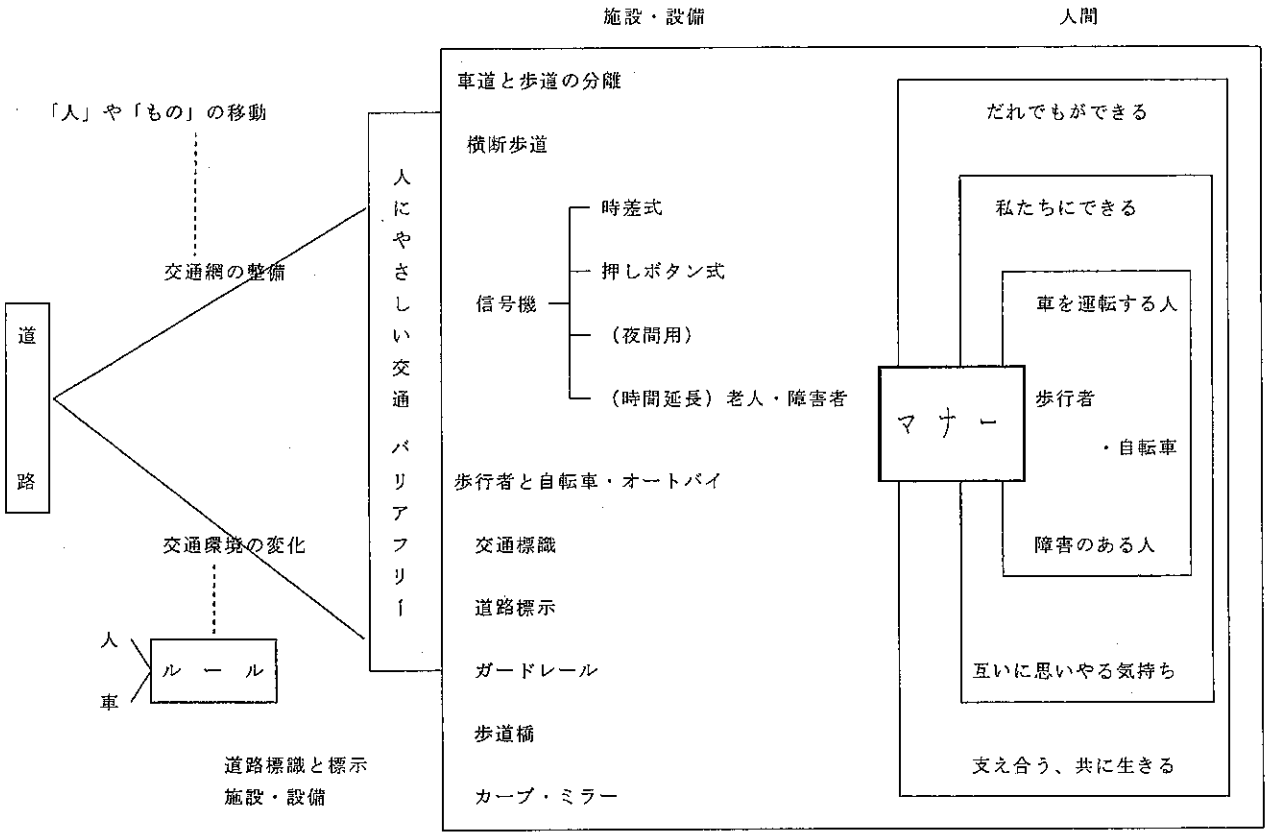


図 5-1. 道路と交通バリアフリーの関係

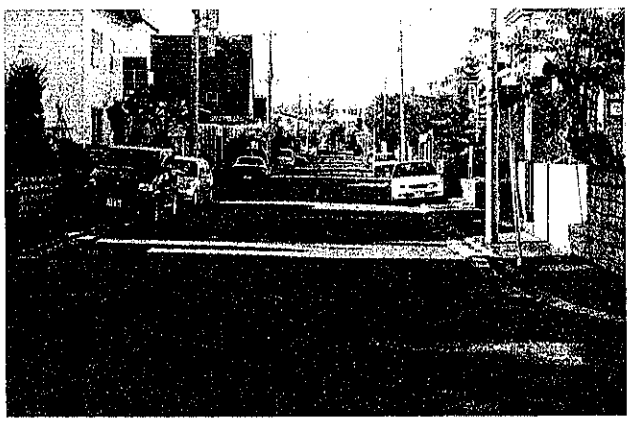


写真 5-9. 段差の低い歩道には車が乗り上げている

写真 5-10. アイマスク体験の様子

写真 5-11. ごみや点字ブロックで車いすがスムーズに進めない

写真 5-12. 人家の取り付け口は歩道が波打っている

（写真 5-8 ～ 5-12 は中央小学校提供）

（4）活動結果の発表

道路を点検した後、グループごとに「だれもが安全に道路を利用するために」気づいたことをまとめ、発表した。子どもたちの発表を以下にまとめる。

①歩行者として歩道を利用して気づいたこと

＊細い道に電柱が立っていて邪魔である。

＊車が歩道に乗り上げ停めてあり、通りにくい。

＊歩道に穴が空いていたり、段差があったり、波打ちしていて、幼児や障害のある人に危険である。

＊車道と歩道に段差があるところが多くて、歩きにくい。

＊幼児には手押しボタンの位置が高い。

②障害のある人の立場になって活動して気づいたこと

＊ごみが道路に捨ててあると、車いすの人や目の不自由な人が通行しにくい。

＊音の鳴る信号には「カッコー」と「ピヨピヨ」があることがわかった。

＊青になっている時間が短い信号は、目の不自由な人は時間内に渡りきれない。

＊道が狭いところでは車いすが何度も車道に飛び出しそうになった。

＊地域の大人は安全施設を有効に使い、標識などのルールを守ってほしい。

＊障害のある人に頼まれたら、横断歩道を一緒に渡るなど、助けてあげたい。

＊点字ブロックが割れていた。

写真 5-13. 授業風景

第6章　研究5：交通バリアフリーについての一般市民の認識

第1節　目　的

小学生、中学生、一般ドライバー、プロドライバーが交通バリアフリーに関する知識をどの程度有しているか、障害者にとって困ることや危険なことを発見できるか、障害者の安全を守ることについてどのような意識を持っているかなどを明らかにすることを目的とした。なお、小・中学生に対しては歩行者もしくは自転車利用者として必要な知識について、ドライバーに対しては歩行者や自転車利用者の視点に加えて、ドライバーとして必要な知識について調査した。さらに、プロドライバーに対してはトラック停車時に注意すべき点等の、大型車両を扱う者として知っておくべき内容をどの程度身につけているかについても明らかにしたいと考えた。

第2節　小学生に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象

北海道・東北地区、関東地区、甲信越・北陸地区、東海地区、中国・四国地区の小学校14校に通う3年生から6年生までの児童2008名を対象にした。質問紙の回収部数は1699部であり、したがって回収率は85％であった。このうち、欠損値の多かった9部を除く1690部を有効回答として分析した。各学年の児童数の内訳を表6-1に示した。3年生は男子108名、女子97名の計205名、4年生は男子168名、女子171名の計339名、5年生は男子282名、女子263名の計545名、6年生は男子326名、女子275名の計601名であった。

（2）手続き

各校とも、教師に質問紙を配布、回収してもらった。調査にあたって、調査協力者である教師に対して、実施上の手順を伝えた。まず、調査の実施前及び実施中に、児童に対して正解に通じる知識を与えないように依頼した。また、調査実施前に、児童に対して①この質問紙は成績に影響しないこと、②質問紙にはひとりで答えること、③意味がよくわからない部分については教師に尋ねること、④答えにくい、あるいは答えられない箇所は空欄でよいことの4点を説明してもらった。なお、調査の実施後には、すべての児童に対してフォローアップのための解説文を配布した。教師はその解説文をもとに質問紙の内容について教育を行った。本調査は、反応の歪みを避けるため、すべて無記名式で行った。

表6-1．各学年の児童数の内訳

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
男子	108名	168名	282名	326名	884名
女子	97名	171名	263名	275名	806名
計	205名	339名	545名	601名	1690名

（3）調査項目

「児童の所属」

a) 学年【自由記述】

b) 性別【選択】①男の子　②女の子

「障害者の移動に関する知識」

a) 点字ブロックの機能

【選択】①わからない　②目の見えない人が安全に歩くための設備　③車いすの人が安全に歩くための設備　④耳の聞こえない人が安全に歩くための設備　⑤その他

b) 視覚障害者の移動方法

【選択】①わからない　②白いつえをもって歩いている　③移動を助けてくれる人といっしょに歩いている　④もうどう犬といっしょに歩いている　⑤その他

c) 盲導犬の役割

【選択】

①わからない

②目の見えない人が指示をしなくても目的地までつれて行ってくれる

③目の見えない人に段差があることを教えることができる

④目の見えない人に障害物があることを教えることができる

⑤信号の色が変わったことを目の見えない人に教えることができる

⑥その他

「手引き方法に関する知識」

a) 視覚障害者の手引き方法

【4つの絵の中から適切な手引き方法を選択】

「道路交通上のバリア及び適切な対応に関する知識」

a) 視覚障害者が信号待ちしているときの対応

【選択】

①わからない

②青信号になったら肩をたたいて教えてあげる

③青信号になったら「信号が青ですよ」と声をかける

④信号が赤になりそうになったら教える

⑤自分が信号無視をしない

⑥そっと見守る

⑦その他

b) 自転車で障害者とすれ違うときの対応

【選択】

①どうしたらよいかわからない

②自転車に乗ったまますれちがう

③自転車のスピードを落としてすれちがう

④自転車をおりて、自転車を押してすれちがう

⑤自転車のベルをならして注意してもらう

⑥その他

c) 自転車で高齢者とすれ違うときの対応

【選択】

①どうしたらよいかわからない

②自転車に乗ったまますれちがう

③自転車のスピードを落としてすれちがう

④自転車をおりて、自転車を押してすれちがう

⑤自転車のベルをならして注意してもらう

⑥その他

d) 写真6-1（点字ブロック上に自転車が置かれている場面）の中に視覚障害者が困ることがあるか

【選択】①わからない　②こまる　③こまらない　④その他

e) 写真6-1において視覚障害者が困る理由【自由記述】

f) 写真6-2（グレーチングに車いすのキャスターがはさまって動けなくなっている場面）において車いす使用者が困っている理由【自由記述】

g) 写真6-2の場面に自分がいたときの対応【自由記述】

h) 写真6-3（車間が狭く、車いす使用者が自分の車に乗り込めずにいる場面）において車いす使用者が困っている理由【自由記述】

i) 写真6-3の場面に自分がいたときの対応【自由記述】

「障害に関する教育を受けた経験」

a) 学校で障害者について学んだ経験の有無

【選択】①覚えている　②覚えていない　③その他

b) 障害について学んだ時間

【選択】①社会科の授業の時間　②国語科の授業の時間　③体育科の授業の時間　④総合的な学習の時間　⑤道徳の時間　⑥ホームルーム　⑦その他

2．結果と考察

（1）視覚障害者の移動に関する知識

1) 視覚障害者の移動方法

視覚障害者の移動方法について尋ねた結果を表6-2に示した。全体で最も多かった回答は「盲導犬と一緒に歩いている」であり、1690名中1426名（84％）であった。また、「白杖を持って歩いている」と回答した者も1358名（80％）と多かった。どの移動方法についても、学年が上がるごとに認識している者が増加した。現在の視覚障害者数は約30万人であるが、このうち、盲導犬使用者の人数は平成15年3月現在で947名であり、視覚障害者総数の1％にも満たないほど少ない。しかしながら、小学生においては、視覚障害者は白杖を持って歩いているというイメージとともに、盲導犬と一緒に歩いているというイメージが強かった。盲導犬は児童の興味・関心を引きやすく、マスコミでもよく取りあげられる題材であるために、このような結果になったのだと考えられる。なお、その他に「足の感覚で歩いている」、「音を頼りに歩いている」と回答した児童がいた。これらの回答は間違いではないものの、「視覚障害者は触覚や聴覚が健常者よりも優れている」と誤って認識する可能性のある内容であるため、教育する際には、児童が誤った認識を持たないように配慮しなければならない。

2) 点字ブロックの機能

表6-3に、点字ブロックの機能について尋ねた結果を示した。「視覚障害者のための設備」と回答した児童は全体で1643名（97％）と非常に多かった。一方、「車いす使用者のための設備」（140名，8％）、「聴覚障害者のための設備」（108名，6％）と誤って回答した児童がいた。車いす使用者は、点字ブロックの凹凸にキャスターが引っかかるため、点字ブロック上を移動することはない。聴覚障害者についても、移動時に触覚を用いる必要性がないため、点字ブロックを利用することはない。

この質問項目は複数回答であるため、正答を選択している者であっても、誤答を選んでいるケースがある。そこで、表6-4に、これらの項目のうち、正答（視覚障害者のための設備）のみを選択した児童、正答とともに誤答を選択した児童、誤答のみを選択した児童、わからないと回答した児童に分けて示した。正答のみを選択した児童は全体で1451名（86％）であり、残りの約1割の児童は、視覚障害者以外にも利用者がいると誤って考えていた。

表6-2. 視覚障害者の移動方法（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
盲導犬と一緒に歩いている	158名（77％）	259名（76％）	462名（85％）	547名（91％）	1426名（84％）
白杖を持って歩いている	142名（69％）	225名（66％）	466名（86％）	525名（87％）	1358名（80％）
介助者と一緒に歩いている	69名（34％）	125名（37％）	195名（44％）	292名（49％）	681名（40％）
わからない	9名（4％）	9名（3％）	9名（2％）	4名（1％）	31名（2％）
その他	4名（2％）	5名（1％）	14名（3％）	7名（1％）	30名（2％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊足の感覚で歩いている

＊音を頼りに歩いている

表 6-3. 点字ブロックの機能（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
視覚障害者のための設備	199名（97％）	324名（96％）	528名（97％）	592名（99％）	1643名（97％）
車いす使用者のための設備	34名（17％）	36名（11％）	36名（ 7％）	34名（ 6％）	140名（ 8％）
聴覚障害者のための設備	35名（17％）	26名（ 8％）	21名（ 4％）	26名（ 4％）	108名（ 6％）
わからない	3名（ 1％）	4名（ 1％）	6名（ 1％）	4名（ 1％）	17名（ 1％）
その他	1名（ 0％）	1名（ 0％）	4名（ 1％）	4名（ 1％）	10名（ 1％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊盲導犬使用者のための設備

表 6-4. 点字ブロックの機能（正答と誤答とに分けて示した結果）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
正答のみ選択者	143名（70％）	279名（82％）	487名（89％）	452名（75％）	1451名（86％）
正答＋誤答選択者	56名（28％）	45名（13％）	41名（ 8％）	50名（ 8％）	192名（11％）
誤答のみ選択者	3名（ 1％）	11名（ 3％）	10名（ 2％）	5名（ 1％）	29名（ 2％）
わからない	3名（ 1％）	4名（ 2％）	6名（ 1％）	4名（ 1％）	17名（ 1％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）

3）盲導犬の役割

表6-5に、盲導犬の役割について選択式で尋ねた結果を示した。選択項目について、正答は「目の見えない人に障害物があることを教えることができる」（以下、“障害物”）、「目の見えない人に段差があることを教えることができる」（以下、“段差”）であった。誤答は「信号の色が変わったことを目の見えない人に教えることができる」（以下、“信号の変化”）、「目の見えない人が指示をしなくても目的地までつれて行ってくれる」（以下、“指示なし誘導”）であった。

正答の選択者は「障害物」が1690名中1343名（79％）、「段差」が1273名（75％）であり、誤答の選択者は「信号の変化」が1286名（76％）、「指示なし誘導」が871名（52％）であった。誤答のうち、「信号の変化」については、各学年とも約7割の児童が選択しており、学年間の差はみられなかった。一方、「指示なし誘導」については、学年が上がるにつれて選択者の割合が減少した。なお、その他に、「指示された物を取ってくる」、「玄関のチャイムややかんが沸騰したことを知らせる」といった回答が挙げられたが、これらは盲導犬ではなく介助犬や聴導犬の役割である。このように、盲導犬、聴導犬、介助犬の役割を混同している児童がいた。

また、盲導犬の役割について、正答のみを選択した児童、誤答を選択した児童、わからないと回答した児童に分けて表6-6に示した。なおここでは、正答を選択している場合でも、同時に誤答を選択していれば誤答選択者として計数した。また、その他の回答は正答であれば正答に、誤答であれば誤答に含めて計数した。

正答のみを選択した児童は全体で8％（139名）と非常に少なく、しかも2つの正答をともに選んだ児童は6％（98名）と少数であった。一方で、2項目の誤答のどちらも選択した児童は全体の38％と多かった。学年ごとにみると、学年が上がるにつれて、わずかではあるが正答のみを選択した児童の割合が増加していた。また、誤答選択者についても、2項目の誤答のどちらも選択した児童の割合は、学年が上がるごとに減少した。

多くの児童が盲導犬の存在を知っているにもかかわらず（表6-2)、盲導犬の役割を正しく理解している児童はほとんどいなかった。それどころか、盲導犬の能力を過大視する傾向が確認された。盲導犬はマスコミ等において「視覚障害者を助ける賢い犬」として報道されることが多い（石上・下村・徳田, 2002)。このため、犬の能力の限界や視覚障害者の移動能力、盲導犬に求められるニーズをよく知らない子どもたちは、盲導犬を「何でもできるスーパードッグ」ととらえてしまう。しかしながら、盲導犬を過大視することは盲導犬使用者が困っている場面を見過ごすことにつながるため、適切な知識を伝えていく必要がある。特に、学年が上がっても「盲導犬は信号の色を見分けられる」と誤って認識している児童が多かったことから、この点を正しく伝えていかなくてはならないだろう。

表 6-5. 盲導犬の役割（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
(正答) 障害物	134名 (65%)	246名 (73%)	432名 (79%)	531名 (88%)	1343名 (79%)
(正答) 段差	139名 (68%)	224名 (66%)	412名 (76%)	498名 (83%)	1273名 (75%)
(誤答) 信号の変化	148名 (72%)	261名 (77%)	422名 (77%)	455名 (76%)	1286名 (76%)
(誤答) 指示なし誘導	125名 (61%)	204名 (60%)	285名 (52%)	257名 (43%)	871名 (52%)
わからない	5名 (2%)	9名 (3%)	13名 (2%)	2名 (0%)	29名 (2%)
その他	6名 (3%)	10名 (3%)	7名 (1%)	15名 (2%)	38名 (2%)

(%の母数は3年生が205名, 4年生が339名, 5年生が545名, 6年生が601名, 計1690名)　(複数回答)

＜その他の回答例＞

＊指示に従って物を取ってくる

＊玄関のチャイムややかんが沸騰したことを知らせる

（2）視覚障害者の手引きに関する知識

視覚障害者の手引き方法について、4つの絵（図6-1）の中から正しい手引きをしていると思う絵の番号を選択させた（表6-7)。正答（③番）を選択したのは全体で1145名（68%）であった。誤答選択者は524名（31%）であり、このうち、①番を選択した児童が多かった（331名, 20%)。学年ごとにみると、3、4年生は正答選択者が各学年の約6割であったのに対し、5、6年生では約7割が正答を選択していた。

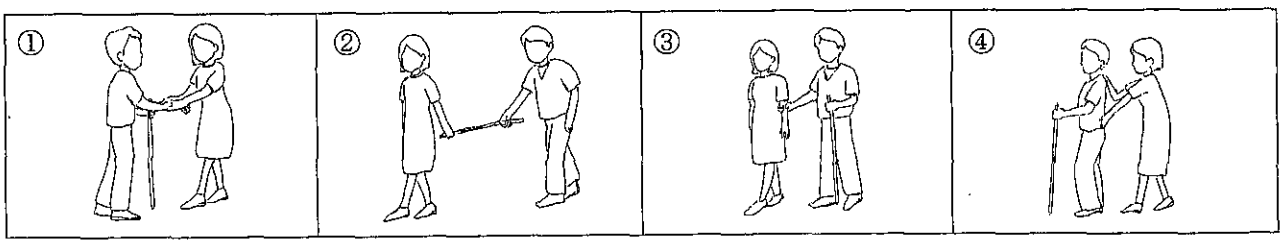


図 6-1. 視覚障害者の手引き

表 6-6. 盲導犬の役割（正答と誤答とに分けて示した結果）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
正答のみ選択者	19名（9%）	15名（4%）	40名（7%）	65名（11%）	139名（8%）
正答2項目とも選択	7名（3%）	9名（3%）	32名（6%）	50名（8%）	98名（6%）
正答（障害物）選択	5名（2%）	4名（1%）	5名（1%）	7名（1%）	21名（1%）
正答（段差）選択	7名（3%）	2名（1%）	3名（1%）	8名（1%）	20名（1%）
誤答選択者	181名（88%）	313名（92%）	490名（90%）	533名（89%）	1517名（90%）
誤答2項目とも選択	92名（45%）	152名（45%）	217名（40%）	179名（30%）	640名（38%）
同時に正答2項目を選択	52名（25%）	94名（28%）	141名（26%）	135名（22%）	422名（25%）
同時に正答（障害物）を選択	11名（5%）	23名（8%）	28名（5%）	25名（4%）	87名（5%）
同時に正答（段差）を選択	17名（8%）	13名（4%）	27名（5%）	9名（1%）	66名（4%）
誤答のみ選択	12名（6%）	22名（6%）	21名（4%）	10名（2%）	65名（4%）
誤答（信号の変化）選択	56名（27%）	109名（32%）	205名（38%）	276名（46%）	646名（38%）
同時に正答2項目を選択	42名（20%）	77名（23%）	166名（30%）	247名（41%）	532名（31%）
同時に正答（障害物）を選択	5名（2%）	11名（3%）	24名（4%）	20名（3%）	60名（4%）
同時に正答（段差）を選択	2名（1%）	7名（2%）	6名（1%）	7名（1%）	22名（1%）
誤答のみ選択	7名（3%）	14名（4%）	9名（2%）	2名（0%）	32名（2%）
誤答（指示なし誘導）選択	33名（16%）	52名（15%）	68名（12%）	78名（13%）	231名（14%）
同時に正答2項目を選択	6名（3%）	19名（6%）	29名（5%）	35名（6%）	89名（5%）
同時に正答（障害物）を選択	6名（3%）	9名（3%）	8名（1%）	12名（2%）	35名（2%）
同時に正答（段差）を選択	6名（3%）	3名（1%）	9名（2%）	7名（1%）	25名（1%）
誤答のみ選択	15名（7%）	21名（6%）	22名（4%）	24名（4%）	82名（5%）
わからない	5名（2%）	9名（3%）	13名（2%）	2名（0%）	29名（2%）
無回答	0	2名（1%）	2名（0%）	1名（0%）	5名（0%）

（%の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）

表 6-7. 視覚障害者の手引き方法（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
正答（③番）	124名（60%）	206名（61%）	386名（71%）	429名（71%）	1145名（68%）
誤答	78名（38%）	128名（38%）	151名（28%）	167名（28%）	524名（31%）
①番	46名（22%）	84名（25%）	96名（18%）	105名（17%）	331名（20%）
②番	5名（2%）	7名（2%）	5名（1%）	14名（2%）	31名（2%）
④番	27名（13%）	37名（11%）	50名（9%）	48名（8%）	162名（10%）
無回答	3名（1%）	5名（1%）	8名（1%）	5名（1%）	21名（1%）

（%の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）

（3）歩行者及び自転車利用者として必要な知識

1）視覚障害者の道路横断時の援助

信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応について尋ねた結果を表6-8に示した。適切な対応は「青信号になったら『信号が青ですよ』と声をかける」、「信号が赤になりそうになったら教える」、「自分が信号無視をしない」の3項目であった。適切な対応を選択した児童は、「青信号になったら『信号が青ですよ』と声をかける」が1690名中1382名（82％）、「信号が赤になりそうになったら教える」が909名（54％）、「自分が信号無視をしない」が657名（39％）であった。

一方、「青信号になったら肩をたたいて教える」を選択した児童が657名（39％）いたが、これらの児童には、いきなり肩をたたいたり腕を引っ張ったりする行為は、視覚障害者を驚かせるので、不適切な対応であることを教えていかなくてはならない。なお、その他の回答として「大声で『青になった』と叫んで気づかせる」と答えた児童がいたが、視覚障害者も周りの人もひどく驚くので不適切な対応であることを伝えたい。また、ある児童は「（視覚障害者が）盲導犬と一緒にいたら見守る」とした。盲導犬やその使用者に対する不適切な行動につながらないように、「仕事中の盲導犬はそっと見守りましょう」といった情報提供が盲導犬の育成団体やマスコミによってなされている。それらの情報を受けての回答であると思われるが、この場合には盲導犬使用者に対しても信号が青になったことを伝えるべきである。盲導犬使用者の移動を妨げないことと盲導犬使用者を援助すべき場面を、区別して教えていく必要がある。

表6-8. 信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
青信号になったら声をかける	171名（83％）	226名（67％）	464名（85％）	521名（87％）	1382名（82％）
信号が赤になりそうになったら教える	130名（63％）	207名（61％）	216名（40％）	356名（59％）	909名（54％）
青信号になったら肩をたたいて教える	65名（32％）	126名（37％）	244名（45％）	222名（37％）	657名（39％）
自分が信号無視をしない	47名（23％）	59名（17％）	91名（17％）	121名（20％）	318名（19％）
見守る	46名（22％）	70名（21％）	54名（10％）	76名（13％）	246名（15％）
わからない	2名（1％）	7名（2％）	7名（1％）	10名（2％）	26名（2％）
その他	2名（1％）	9名（3％）	12名（2％）	22名（4％）	45名（3％）
無回答	0	1名（0％）	2名（0％）	0	3名（0％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊手をつないで一緒に横断歩道を渡る

＊大声で「青になった」と叫んで気づかせる

＊盲導犬と一緒にいたら見守る

＊視覚障害者が横断歩道を渡りきるまでついていく

＊「がんばってくださいね」と応援する

＊その人が本当に目が見えないのかわからないので、恥ずかしくて何もできない

2) 視覚障害者が歩行中に感じるバリア

写真 6-1 において、視覚障害者が困ることがあるかどうかについて尋ねた結果を表 6-9 に示した。学年にかかわらず「困る」と回答した児童がほとんどであった（1960 名中 1651 名，98 %）。

また、視覚障害者が困ることがあると回答した児童に対して、困る理由を自由記述式によって尋ねた（表 6-10）。写真 6-1 においては、点字ブロックの上に自転車が置かれていることが視覚障害者の移動の妨げになっていることを理解しなくてはならない。学年に関係なく、「自転車が置かれているため」と回答した児童が非常に多かった（1651 名中 1537 名，93 %）。このうち、「点字ブロック上に自転車が置かれているため」と具体的に記述した児童（点字ブロックの名称を正しく記述していない場合も含めた）は、3 年生では 194 名中 92 名（47 %）、4 年生では 322 名中 149 名（46 %）、5 年生では 540 名中 330 名（61 %）、6 年生では 595 名中 384 名（64 %）であり、学年が上がるごとに増加した。

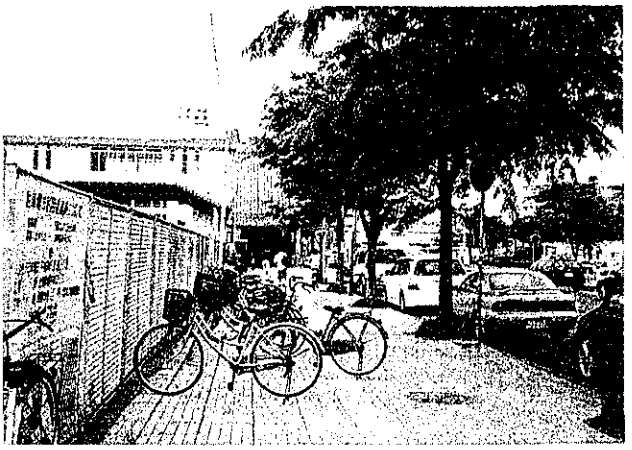


写真 6-1. 点字ブロックの上に自転車が置かれている場面

表 6-9. 写真 6-1 の中に視覚障害者が困ることがあるか（選択式）

	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	計
困る	194 名（95 %）	322 名（95 %）	540 名（99 %）	595 名（99 %）	1651 名（98 %）
困らない	3 名（ 1 %）	3 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）	2 名（ 0 %）	10 名（ 0 %）
わからない	7 名（ 3 %）	12 名（ 4 %）	3 名（ 1 %）	4 名（ 1 %）	26 名（ 2 %）
その他	0	1 名（ 0 %）	0	0	1 名（ 0 %）
無回答	1 名（ 0 %）	1 名（ 0 %）	0	0	2 名（ 0 %）

（%の母数は 3 年生が 205 名，4 年生が 339 名，5 年生が 545 名，6 年生が 601 名，計 1690 名）

表 6-10. 写真 6-1 において視覚障害者が困る理由（自由記述式）

	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	計
自転車が置かれているため	178 名（92 %）	300 名（93 %）	507 名（94 %）	552 名（93 %）	1537 名（93 %）
階段があるため	5 名（ 3 %）	1 名（ 0 %）	0	3 名（ 0 %）	9 名（ 1 %）
人にぶつかるため	2 名（ 1 %）	2 名（ 1 %）	0	1 名（ 0 %）	5 名（ 0 %）
その他	7 名（ 4 %）	8 名（ 2 %）	12 名（ 2 %）	11 名（ 2 %）	38 名（ 2 %）
無回答	4 名（ 2 %）	14 名（ 4 %）	27 名（ 5 %）	34 名（ 6 %）	79 名（ 5 %）

（%の母数は写真 6-1 において視覚障害者が困ることがあると回答した 3 年生 194 名，4 年生 322 名，5 年生 540 名，6 年生 595 名，計 1651 名）

＜その他の回答例＞

＊車にぶつかるため

＊木にぶつかるため

＊道が狭くなっているため

3) バリアを感じている車いす使用者への対応

写真 6-2 において、車いす使用者が困る理由について尋ねた結果を表 6-11 に示した。「グレーチングにキャスターがはさまっているため」と正しく回答した児童は全体で 1515 名（90 %）であった。ただし、「グレーチング」や「キャスター」の表現については、正しい呼称を用いていない場合も含めている。一方、ごく少数ではあるが、「坂になっているため」、「段差になっているため」、「振動があって通りにくいため」といった不適切な理由を挙げた児童がいた。

また、表 6-12 に、写真 6-2 において車いす使用者が困る理由を適切に説明した児童（1515 名）に対して、この場面に自分がいた場合の対応について尋ねた結果を示した。車いすの操作はある程度の力と技術が必要であり、小学生には適切な操作がむずかしい。したがって、小学生がこの場面にいた場合には、適切な介助方法に関する知識を有していたとしても、自分ひとりで助けるのではなく、大人を呼びに行く対応が求められる。しかしながら、最も多かった回答は「自分ひとりで助ける」であり（1515 名中 1314 名，87 %）、「他の人を呼ぶ」と回答した児童は 7 %（110 名）しかいなかった。なお、「見守る」と回答した児童が 8 名（1 %）いたが、この場面においては車いす使用者が自力でグレーチングからタイヤをはずすことは困難であり、援助が必要である。

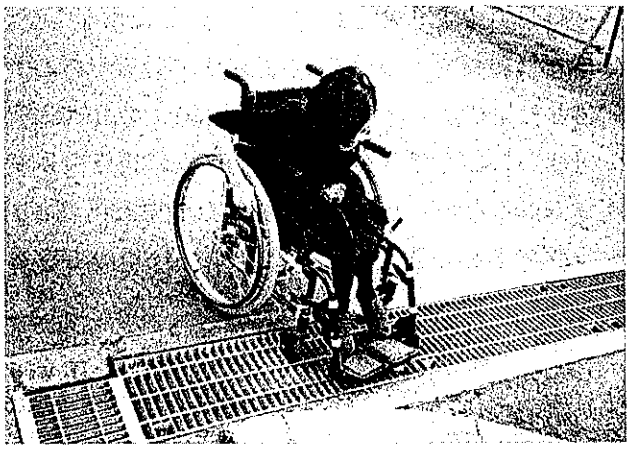


写真 6-2. グレーチングにキャスターがはさまっている場面

表 6-11. 写真 6-2 において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	計
グレーチングにキャスターがはさまっているため	181 名（88 %）	293 名（86 %）	492 名（90 %）	549 名（91 %）	1515 名（90 %）
坂になっているため	5 名（ 2 %）	2 名（ 1 %）	5 名（ 1 %）	4 名（ 1 %）	16 名（ 1 %）
段差があるため	4 名（ 2 %）	12 名（ 4 %）	20 名（ 4 %）	24 名（ 4 %）	60 名（ 4 %）
振動があって通りにくいため	3 名（ 1 %）	3 名（ 1 %）	0	4 名（ 1 %）	10 名（ 1 %）
その他	8 名（ 4 %）	11 名（ 3 %）	8 名（ 1 %）	15 名（ 2 %）	42 名（ 2 %）
わからない	0	4 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）	3 名（ 0 %）	9 名（ 1 %）
無回答	7 名（ 3 %）	15 名（ 4 %）	19 名（ 3 %）	11 名（ 2 %）	52 名（ 3 %）

（%の母数は 3 年生が 205 名，4 年生が 339 名，5 年生が 545 名，6 年生が 601 名，計 1690 名）

※「グレーチング」「キャスター」の表現については、正しい呼称を用いていない場合も含めた。

＜その他の回答例＞

＊車の往来が激しくて道路を横断できないため

＊車いすを押してくれる人がいないため

表 6-12. 写真 6-2 の場面に自分がいた場合の対応（自由記述式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
自分ひとりで助ける	143名（79％）	236名（81％）	445名（90％）	490名（89％）	1314名（87％）
他の人を呼ぶ	15名（8％）	31名（11％）	30名（6％）	34名（6％）	110名（7％）
何もしない	2名（1％）	5名（2％）	5名（1％）	7名（1％）	19名（1％）
見守る	0	0	3名（1％）	5名（1％）	8名（1％）
その他	8名（4％）	8名（3％）	8名（2％）	12名（2％）	36名（2％）
どうしたらよいかわからない	4名（2％）	13名（4％）	2名（0％）	6名（1％）	25名（2％）
無回答	9名（5％）	5名（2％）	12名（2％）	7名（1％）	33名（2％）

（％の母数は写真 6-2 において車いす使用者が困っていることについて正しく回答した 3 年生 181 名，4 年生 293 名，5 年生 492 名，6 年生 549 名，計 1515 名）

＜その他の回答例＞

＊助けてあげたいとは思うが、知らない人だと躊躇してしまう

＊車いす使用者が困っていることに気がつかないと思う

写真 6-3 において、車いす使用者が困っている理由を自由記述式で尋ねた。「車間が狭くて車に乗ることができない」と正しく回答した児童は 1435 名（85％）と多かった（表 6-13）。一方、少数ではあるが、「足が不自由なので車に乗ることができない」と回答した児童がいた（82 名，5％）。

また、車いす使用者の困っている理由について正しく回答した児童に対して、自分がその場面にいたらどう対応するかを自由記述式で尋ねた（表 6-14）。この場合には、どちらかの車を移動させて、車いすを出し入れする空間を確保しなければならない。したがって、周囲の大人や店員、駐車場の係員に状況を報告し、どちらかの車を移動させることが必要となる。しかしながら、全体の 67％の児童が「自分ひとりで助ける」と回答しており、「他の人を呼ぶ」（107 名，7％）、「店員や駐車場の係員に伝える」（43 名，3％）と回答した児童は非常に少なかった。なお、その他に、「車いす使用者に障害者用駐車スペースの利用を勧める」と回答した児童がいた。

写真 6-3. 車間が狭く、車いす使用者が自分の車に乗り込めずにいる場面

表 6-13. 写真 6-3 において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
車幅が狭くて車に乗ることができない	155名（76％）	281名（83％）	469名（86％）	530名（88％）	1435名（85％）
足が不自由なので車に乗ることができない	17名（ 8％）	16名（ 5％）	24名（ 4％）	25名（ 4％）	82名（ 5％）
その他	9名（ 4％）	9名（ 3％）	3名（ 1％）	6名（ 1％）	27名（ 2％）
わからない	3名（ 1％）	13名（ 4％）	4名（ 1％）	13名（ 2％）	33名（ 2％）
無回答	21名（10％）	26名（ 8％）	49名（ 9％）	36名（ 6％）	132名（ 8％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）
＜その他の回答例＞
＊障害者用駐車スペースに一般車が停まっていて利用できない

表 6-14. 写真 6-3 の場面に自分がいた場合の対応（自由記述式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
自分ひとりで助ける	104名（67％）	161名（57％）	328名（70％）	365名（69％）	958名（67％）
他の人を呼ぶ	17名（11％）	24名（ 9％）	26名（ 6％）	40名（ 8％）	107名（ 7％）
店員や駐車場係員に伝える	0	20名（ 7％）	10名（ 2％）	13名（ 2％）	43名（ 3％）
見守る	1名（ 1％）	2名（ 1％）	5名（ 1％）	11名（ 2％）	19名（ 1％）
何もしない	4名（ 3％）	7名（ 2％）	14名（ 3％）	25名（ 5％）	50名（ 3％）
その他	7名（ 5％）	7名（ 2％）	12名（ 3％）	15名（ 3％）	41名（ 3％）
どうしたらよいかわからない	5名（ 3％）	36名（13％）	21名（ 4％）	26名（ 5％）	88名（ 6％）
無回答	14名（ 9％）	28名（10％）	54名（12％）	38名（ 7％）	134名（ 9％）

（％の母数は写真6-3において車いす使用者が困っていることについて正しく回答した3年生155名，4年生281名，5年生469名，6年生530名，計1435名）
＜その他の回答例＞
＊困っていることに気がつかない
＊警察を呼んで車を移動させる
＊車いす使用者に障害者用駐車スペースの利用を勧める

4）自転車で障害者・高齢者とすれ違うときの対応

自転車に乗って視覚障害者の脇や前方を走り抜けていくと、視覚障害者は接触するかもしれないという恐怖心から立ち止まって自転車をやりすごさなければならない。また、視覚障害者は、突然自転車のベルを鳴らされると、非常に驚き、自分がどのように避ければよいかわからずに足がすくんでしまう。車いす使用者にとっても、狭い歩道における自転車とのすれ違いは、接触の危険性を感じる瞬間である。さらに、高齢者にとってもスピードを出して走り抜けていく自転車は自動車よりも恐怖を感じる存在であると言う。

自転車で障害者とすれ違うときの対応について尋ねた結果を表6-15に示した。「自転車を降りて、自転車を押す」と回答した児童は全体で1332名（79％）であり、約8割の児童が適切な対応を選択していた。

一方、全体で約2割の児童が「自転車のベルを鳴らして注意を促す」と回答した。また、約1割の児童が「自転車に乗ったまますれ違う」と回答した。これらの児童には、ベルを鳴らしたり、自転車に乗ったまま障害者の脇を通過したりすると、障害者が非常に驚き、危険を感じることを伝える必要がある。なお、その他の回答として「危なかったら声を出し

て知らせる」、「『こちらを歩いてください』と言う」とした児童がいたが、視覚障害者に「危ない」と声をかけても、視覚障害者は何が危ないのかわからずにとまどってしまう。また、「こちら」や「あちら」といった指示語は、視覚障害者にはわからないので用いてはならない。

表6-16には、自転車で高齢者とすれ違うときの対応について尋ねた結果を示した。「自転車を降りて、自転車を押す」と適切な回答を選択した児童は1128名（67％）であった。一方、「自転車のベルを鳴らして注意を促す」と回答した児童が385名(23％)、「自転車に乗ったまますれ違う」と回答した児童が133名（8％）いた。

（4）障害に関する教育を受けた経験

学校で障害に関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「(教育を受けたことを）覚えている」児童は、3年生が205名中71名（35％)、4年生が339名中193名（57％)、5年生が545名中373名(68％)、6年生が601名中476名（79％）であった（表6-17)。

また、障害に関する内容をどの時間に学んだかについて尋ねた結果を表6-18に示した。3年生では「道徳」が最も多く（42名，59％)、次いで、「社会科」(13名，18％）であった。4年生では「道徳」(82名，42％)、「総合的な学習の時間」(71名，37％)、「国語科」(38名，20％)、5年生では「総合的な学習の時間」(220名，59％)、「道徳」(104名，28％)、「国語科」(102名，27％)、6年生では「総合的な学習の時間」(386名，81％)、「道徳」(128名，27％)、「国語科」(80名，17％）であった。

表6-15. 自転車で障害者とすれ違うときの対応（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
自転車を降りて、自転車を押す	158名（77％）	260名（77％）	436名（80％）	478名（80％）	1332名（79％）
自転車のスピードを落とす	117名（57％）	180名（45％）	268名（49％）	320名（53％）	885名（52％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	35名（17％）	61名（18％）	131名（24％）	127名（21％）	354名（21％）
自転車に乗ったまますれ違う	17名（8％）	17名（5％）	25名（6％）	36名（6％）	95名（6％）
どうしたらよいかわからない	5名（2％）	10名（3％）	3名（1％）	2名（0％）	20名（1％）
その他	7名（3％）	7名（2％）	15名（3％）	24名（4％）	53名（3％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊自転車を降りて、脇に寄せ、障害者が通り過ぎるのを待つ

＊危なかったら声を出して知らせる

＊「こちらを歩いてください」と言う

＊歩道から車道に降りる

表 6-16. 自転車で高齢者とすれ違うときの対応（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
自転車を降りて、自転車を押す	141名（69％）	221名（65％）	370名（68％）	397名（66％）	1128名（67％）
自転車のスピードを落とす	131名（64％）	208名（61％）	331名（61％）	389名（65％）	1058名（63％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	33名（16％）	62名（18％）	130名（24％）	160名（27％）	385名（23％）
自転車に乗ったまますれ違う	15名（7％）	29名（9％）	32名（6％）	57名（9％）	133名（8％）
どうしたらよいかわからない	5名（2％）	7名（2％）	3名（1％）	2名（0％）	17名（1％）
その他	5名（2％）	15名（4％）	13名（2％）	16名（3％）	52名（3％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊自転車を降りて、高齢者が通り過ぎるのを待つ

＊「危ないですよ」と声をかける

＊歩道から車道に降りる

表 6-17. 学校で障害に関する教育を受けた経験（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
覚えている	71名（35％）	193名（57％）	373名（68％）	476名（79％）	1113名（66％）
覚えていない	133名（65％）	135名（40％）	157名（29％）	114名（19％）	539名（32％）
無回答	1名（0％）	11名（3％）	14名（3％）	8名（1％）	34名（2％）

（％の母数は3年生が205名，4年生が339名，5年生が545名，6年生が601名，計1690名）

表 6-18. どの時間に勉強したか（選択式）

	3年生	4年生	5年生	6年生	計
総合的な学習の時間	3名（4％）	71名（37％）	220名（59％）	386名（81％）	680名（61％）
道徳	42名（59％）	82名（42％）	104名（28％）	128名（27％）	355名（32％）
国語科	2名（3％）	38名（20％）	102名（27％）	80名（17％）	222名（20％）
社会科	13名（18％）	8名（4％）	41名（11％）	27名（6％）	89名（8％）
体育科	0	4名（2％）	12名（3％）	10名（2％）	26名（2％）
ホームルーム	3名（4％）	2名（1％）	11名（3％）	13名（3％）	29名（3％）
その他	12名（17％）	10名（5％）	14名（4％）	34名（7％）	73名（7％）
無回答	0	0	2名（1％）	2名（0％）	4名（0％）

（％の母数は障害に関する学習経験のある3年生71名，4年生193名，5年生373名，6年生476名，計1113名）
（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊保健科

＊朝の読書の時間

第3節　中学生に対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象

北海道・東北地区の中学校2校に通う生徒856名に質問紙を配布し、783部を回収した（回収率91%）。このうち、欠損値の多かった3部を除く780部を有効回答として分析対象とした。各学年の生徒数の内訳を表6-19に示した。1年生は男子144名、女子126名の計270名、2年生は男子127名、女子109名の計236名、3年生は男子129名、女子145名の計274名であった。

表6-19. 各学年の生徒数の内訳

	1年生	2年生	3年生	計
男子	144名	127名	129名	400名
女子	126名	109名	145名	380名
計	270名	236名	274名	780名

（2）手続き

中学校1校に対しては、質問紙を直接配布し、回収後、フォローアップの授業を実施した。他の1校に対しては、教師に質問紙を配布、回収してもらった。調査の実施前に、生徒に対して①この質問紙は成績に影響しないこと、②質問紙にはひとりで答えること、③答えにくい、あるいは答えられない箇所は空欄でよいことの3点を説明した（教師に質問紙の配布、回収を頼んだ中学校については教師が説明を行った）。なお、2校ともに、調査後にフォローアップのための解説文を配布した。教師はその解説文をもとに質問紙の内容について教育を行った。本調査は、反応の歪みを避けるため、すべて無記名式で行った。

（3）調査項目

「生徒の所属」

a) 学年【選択式】①1年生　②2年生　③3年生

b) 性別【選択式】①男性　②女性

「障害者の移動に関する知識」

a) 視覚に障害の移動方法

【選択式】①わからない　②白いつえを持って歩いている　③黄色のつえを持って歩いている　④移動を助けてくれる人と一緒に歩いている　⑤盲導犬と一緒に歩いている　⑥その他

b) 点字ブロックの機能

【選択式】①わからない　②視覚に障害のある人が安全に歩くための設備　③車いす使用者が安全に歩くための設備　④聴覚に障害のある人が安全に歩くための設備　⑤その他

c) 盲導犬の役割

【選択式】

①わからない

②視覚に障害のある人が指示をしなくても目的地までつれていくことができる

③視覚に障害のある人に段差があることを教えることができる

④視覚に障害のある人に障害物があることを教えることができる

⑤信号の色が変わったことを視覚に障害のある人に教えることができる

⑥その他

「手引き・介助方法に関する知識」

a) 視覚障害者の手引き方法

【4つの絵の中から適切な手引き方法を選択式】

b) 段差における車いす使用者の介助方法

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②「手伝いましょうか」と声をかけてAの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える

③「手伝いましょうか」と声をかけてBの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える

④見守る

⑤その他

「交通上のバリア及び適切な対応に関する知識」

a) 視覚障害者が信号待ちしているときの対応

【選択式】
①わからない
②青信号になったら肩をたたいて教えてあげる
③青信号になったら「信号が青ですよ」と声をかける
④信号が赤になりそうになったら教える
⑤自分が信号無視をしない
⑥そっと見守る
⑦その他

b) 自転車で障害者とすれ違うときの対応
【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②そのまま自転車に乗ってすれちがう
③自転車のスピードを落としてすれちがう
④自転車をおりて、自転車を押してすれちがう
⑤自転車のベルを鳴らして注意してもらう
⑥その他

c) 自転車で高齢者とすれ違うときの対応
【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②そのまま自転車に乗ってすれちがう
③自転車のスピードを落としてすれちがう
④自転車をおりて、自転車を押してすれちがう
⑤自転車のベルを鳴らして注意してもらう
⑥その他

d) 写真 6-1 の中に、視覚障害者が困ることがあるか
【選択式】①わからない　②困る　③困らない

e) 写真 6-1 において、視覚障害者が困る理由
【自由記述式】

f) 写真 6-2 において、車いす使用者が困っている理由【自由記述式】

g) 写真 6-2 の場面に自分がいたときの対応
【自由記述式】

h) 写真 6-3 において、車いす使用者が困っている理由【自由記述式】

i) 写真 6-3 の場面に自分がいたときの対応
【自由記述式】

「障害に関する教育を受けた経験」

a) 学校で障害者について学んだ経験の有無
【選択】①覚えている　②覚えていない　③その他

b) 障害について学んだ時間
【選択】①社会科の授業の時間　②国語科の授業の時間　③保健体育科の授業の時間　④総合的な学習の時間　⑤道徳の授業の時間　⑥ホームルーム　⑦その他

2．結果と考察

（1）障害者の移動に関する知識

1) 視覚障害者の移動方法

視覚障害者の移動方法について尋ねた結果を表 6-20 に示した。全体の 8 割が「盲導犬と一緒に歩いている」と回答し、「白杖を持って歩いている」(358 名，46 %)、「移動を助けてくれる人と一緒に歩いている」(249 名，32 %) と回答した生徒はいずれも半数に満たなかった。なお、学年ごとの比較では大きな差はみられなかった。

2) 点字ブロックの機能

点字ブロックの機能について尋ねた結果を表 6-21 に示した。「視覚障害者のための設備」と回答した生徒がほとんどであったが(780 名中 738 名, 95 %)、「聴覚障害者のための設備」(33 名，4 %)、「車いす使用者のための設備」(27 名，3 %) と誤って回答した生徒もいた。

また、点字ブロックの機能に関する項目について、正答のみを選択した生徒、正答と誤答を合わせて選択した生徒、誤答のみを選択した生徒、わからないと回答した生徒に分けた結果を表 6-22 示した。正答のみを選択した生徒は全体で 695 名 (89 %) であり、残りの約 1 割の生徒は、視覚障害者以外にも利用者がいると考えていた。

3) 盲導犬の役割

盲導犬の役割について選択式で尋ねた結果を表 6-23 に示した。なお、以下では第 2 節 2 (1) で設定した略称を用いて結果を述べた。

正答のうち、「障害物」を選択した生徒は 780 名中 628 名 (81 %)、「段差」が 510 名 (65 %) であった。一方、誤答のうち「信号の変化」を選択した生徒は 559 名 (72 %)、「指示なし誘導」が 289 名

(37 %) であった。

また表 6-24 には、正答のみを選択した生徒、誤答を選択した生徒、わからないと回答した生徒に分けて示した。なお、正答を選択している場合でも、一緒に誤答を選択していれば誤答選択者として計数した。正答のみを選択した生徒は全体で 104 名 (13 %) であり、誤答を選択した生徒が 644 名 (83 %)、わからないと回答した生徒が 28 名 (4 %) であった。正答のみを選択した生徒について、2 項目の正答のどちらも選択した生徒は全体の 6 %と非常に少なかった。一方、2 項目の誤答のどちらも選択した生徒は全体の 26 % (204 名) であった。

表 6-20. 視覚障害者の移動方法 (選択式)

	1 年生	2 年生	3 年生	計
盲導犬と一緒に歩いている	212 名 (79 %)	204 名 (86 %)	211 名 (77 %)	627 名 (80 %)
白杖を持って歩いている	120 名 (44 %)	110 名 (47 %)	128 名 (47 %)	358 名 (46 %)
介助者と一緒に歩いている	107 名 (40 %)	67 名 (28 %)	75 名 (27 %)	249 名 (32 %)
黄色い杖を持って歩いている	35 名 (13 %)	38 名 (16 %)	40 名 (15 %)	113 名 (14 %)
わからない	28 名 (10 %)	19 名 (8 %)	34 名 (12 %)	81 名 (10 %)
その他	14 名 (5 %)	8 名 (3 %)	9 名 (3 %)	31 名 (4 %)
無回答	0	0	2 名 (1 %)	2 名 (0 %)

(%の母数は 1 年生が 270 名, 2 年生が 236 名, 3 年生が 274 名, 計 780 名) (複数回答)

表 6-21. 点字ブロックの機能 (選択式)

	1 年生	2 年生	3 年生	計
視覚障害者のための設備	260 名 (96 %)	223 名 (94 %)	255 名 (93 %)	738 名 (95 %)
聴覚障害者のための設備	13 名 (5 %)	13 名 (6 %)	7 名 (3 %)	33 名 (4 %)
車いす使用者のための設備	4 名 (1 %)	9 名 (4 %)	14 名 (5 %)	27 名 (3 %)
わからない	7 名 (3 %)	6 名 (3 %)	12 名 (4 %)	25 名 (3 %)
その他	0	0	5 名 (2 %)	5 名 (1 %)
無回答	1 名 (0 %)	2 名 (1 %)	0	3 名 (0 %)

(%の母数は 1 年生が 270 名, 2 年生が 236 名, 3 年生が 274 名, 計 780 名) (複数回答)

表 6-22. 点字ブロックの機能 (正答と誤答とに分けて示した結果)

	1 年生	2 年生	3 年生	計
正答のみ選択者	245 名 (91 %)	208 名 (88 %)	242 名 (88 %)	695 名 (89 %)
正答＋誤答選択者	15 名 (6 %)	15 名 (6 %)	13 名 (5 %)	43 名 (6 %)
誤答のみ選択者	2 名 (1 %)	5 名 (2 %)	7 名 (3 %)	14 名 (2 %)
わからない	7 名 (2 %)	6 名 (3 %)	12 名 (4 %)	25 名 (3 %)
無回答	1 名 (0 %)	2 名 (1 %)	0	3 名 (0 %)

(%の母数は 1 年生が 270 名, 2 年生が 236 名, 3 年生が 274 名, 計 780 名)

表 6-23. 盲導犬の役割（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
（正答）障害物	212名（79％）	190名（81％）	226名（82％）	628名（81％）
（正答）段差	176名（65％）	156名（66％）	178名（65％）	510名（65％）
（誤答）信号の変化	191名（71％）	165名（70％）	203名（74％）	559名（72％）
（誤答）指示なし誘導	118名（44％）	82名（35％）	89名（32％）	289名（37％）
わからない	8名（3％）	11名（5％）	9名（3％）	28名（4％）
その他	0	4名（2％）	5名（2％）	9名（1％）
無回答	3名（1％）	1名（0％）	0	4名（1％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）　（複数回答）

表 6-24. 盲導犬の役割（正答と誤答とに分けて示した結果）

	1年生	2年生	3年生	計
正答のみ選択者	34名（13％）	30名（13％）	40名（15％）	104名（13％）
正答2項目とも選択	18名（7％）	14名（6％）	16名（6％）	48名（6％）
正答（障害物）選択	15名（6％）	14名（6％）	23名（8％）	52名（7％）
正答（段差）選択	1名（0％）	1名（0％）	1名（0％）	3名（0％）
その他の正答（視覚障害者の指示で動く）	0	1名（0％）	0	1名（0％）
誤答選択者	225名（83％）	194名（82％）	225名（82％）	644名（83％）
誤答2項目とも選択	84名（31％）	53名（22％）	67名（24％）	204名（26％）
同時に正答2項目を選択	61名（23％）	37名（16％）	51名（19％）	149名（19％）
同時に正答（障害物）を選択	11名（4％）	9名（4％）	5名（2％）	25名（3％）
同時に正答（段差）を選択	5名（2％）	0	1名（0％）	6名（1％）
誤答のみ選択	7名（3％）	7名（3％）	10名（4％）	24名（3％）
誤答（信号の変化）選択	107名（40％）	112名（47％）	136名（50％）	355名（46％）
同時に正答2項目を選択	85名（31％）	90名（38％）	99名（36％）	274名（35％）
同時に正答（障害物）を選択	13名（5％）	13名（6％）	24名（9％）	50名（6％）
同時に正答（段差）を選択	2名（1％）	4名（2％）	4名（1％）	10名（1％）
誤答のみ選択	7名（3％）	5名（2％）	9名（3％）	21名（3％）
誤答（指示なし誘導）選択	34名（12％）	29名（13％）	22名（8％）	85名（11％）
同時に正答2項目を選択	3名（1％）	9名（4％）	5名（2％）	17名（2％）
同時に正答（障害物）を選択	6名（2％）	4名（2％）	3名（1％）	13名（2％）
同時に正答（段差）を選択	1名（0％）	1名（0％）	1名（0％）	3名（0％）
誤答のみ選択	24名（9％）	15名（6％）	13名（5％）	52名（7％）
わからない	8名（3％）	11名（5％）	9名（3％）	28名（4％）
無回答	3名（1％）	1名（0％）	0	4名（0％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）

（2）手引き・介助に関する知識

1）視覚障害者

視覚障害者の手引き方法について、4つの絵（図6-1）の中から正しい手引きをしている絵の番号を選択させた（表6-25）。正答（③番）を選択した生徒は全体で780名中520名（67％）であった。誤答選択者は255名（33％）であり、このうち、①番を正しい手引き方法と誤って認識している生徒が多かった。

2）車いす使用者

段差における車いす使用者の介助方法について、正しいと思う項目を選択させた結果を表6-26に示した。正答は、「声をかけて絵Aのように前輪を持ちあげる」の1項目であった（図6-2）。誤答は「声をかけて絵Bのように前から前輪を持ちあげる」、「見守る」であった。正答を選択した生徒は585名（75％）と多かった。また、誤答のうち「声をかけて絵Bのように前輪を持ちあげる」を選択した生徒が103名（13％）、「見守る」を選択した生徒が32名（4％）いた。

（3）歩行者及び自転車利用者として必要な知識

1）視覚障害者の道路横断時の援助

表6-27に、信号待ちをしている視覚障害者を見かけたらどうするかについて尋ねた結果を示した。適切な対応を選択した生徒についてみると、「青信号になったら声をかける」が全体で587名（75％）、「信号が赤になりそうになったら教える」が284名（36％）、「自分が信号無視をしない」が45名（6％）であった。「自分が信号無視をしない」を選択した生徒が少なかったのは、信号無視をすることによって、視覚障害者が横断の判断を誤る可能性があることを知らないためであると考えられる。一方、約2割の生徒が「青信号になったら肩をたたいて教える」という不適切な対応を選択し、約1割の生徒が「見守る」とした。

表6-25. 視覚障害者の手引き方法（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
正答（③番）	173名（64％）	167名（71％）	180名（66％）	520名（67％）
誤答	96名（36％）	67名（28％）	92名（34％）	255名（33％）
①番	77名（29％）	43名（18％）	72名（26％）	192名（25％）
②番	6名（2％）	9名（4％）	5名（2％）	20名（3％）
④番	13名（19％）	15名（6％）	15名（5％）	43名（6％）
無回答	1名（0％）	2名（1％）	2名（0％）	5名（0％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）

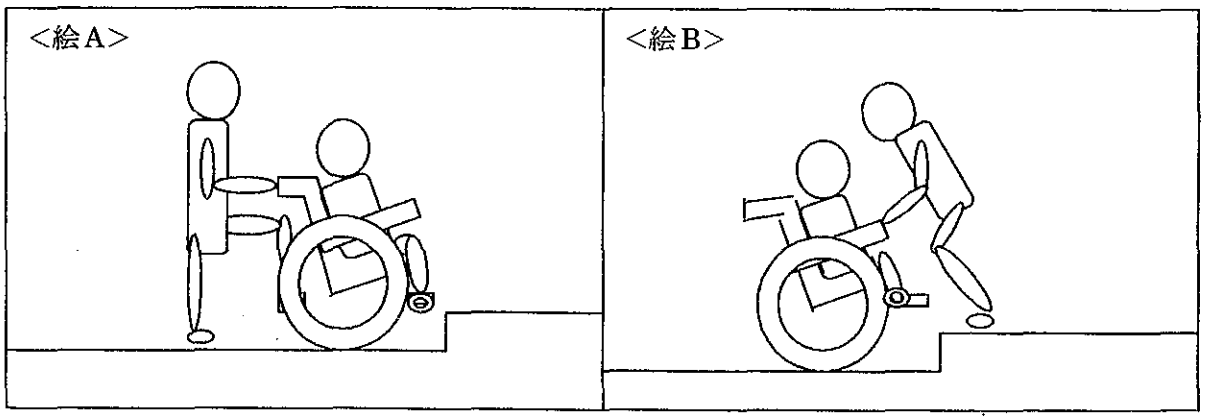


図6-2. 段差における車いす使用者の介助

表 6-26. 段差における車いす使用者の介助方法（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
声をかけて写真Aのように後ろから介助する	204名（76％）	175名（74％）	206名（75％）	585名（75％）
声をかけて写真Bのように前から介助する	36名（13％）	30名（13％）	34名（12％）	100名（13％）
見守る	10名（ 4％）	11名（ 5％）	11名（ 4％）	32名（ 4％）
わからない	15名（ 6％）	17名（ 7％）	21名（ 8％）	53名（ 7％）
その他	1名（ 0％）	3名（ 1％）	1名（ 1％）	5名（ 1％）
無回答	4名（ 1％）	0	1名（ 0％）	5名（ 1％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊大人を呼ぶ

＊できるだけ多くの人で車いすを持ちあげる

＊車いす使用者にどうしたらよいかを聞き、言われたとおりに動く

表 6-27. 信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
青信号になったら「信号が青ですよ」と声をかける	215名（80％）	178名（75％）	194名（71％）	587名（75％）
信号が赤になりそうになったら教える	96名（36％）	87名（37％）	101名（37％）	284名（36％）
青信号になったら肩をたたいて教える	57名（21％）	46名（19％）	42名（18％）	145名（19％）
見守る	26名（10％）	23名（10％）	31名（11％）	80名（ 9％）
わからない	12名（ 4％）	14名（ 6％）	30名（11％）	56名（ 7％）
自分が信号無視をしない	13名（ 5％）	15名（ 6％）	17名（ 6％）	45名（ 6％）
その他	6名（ 2％）	4名（ 2％）	3名（ 1％）	13名（ 2％）
無回答	3名（ 1％）	0	1名（ 0％）	4名（ 1％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊すべきことがわかっていても、実際にその場面にいたらとまどってしまう

＊わざと大きな声で「信号が変わった」と言う

＊一緒に道路を横断する

2）視覚障害者が歩行中に感じるバリア

写真6-1において、視覚障害者が困ることがあるかについて尋ねたところ、「困る」と回答した生徒は780名中738名（95％）であり、ほとんどの生徒が写真6-1の場面において視覚障害者が困ることがあると判断した（表6-28）。

また、「視覚障害者が困る」と回答した生徒に対して、その理由を自由記述式で尋ねた結果を表6-29に示した。写真6-1においては、点字ブロックの上に自転車が置かれていることが視覚障害者の歩行の妨げになっていることを理解する必要がある。最も多かった回答は「自転車が置かれているため」であり（680名，92％）、自転車が視覚障害者の歩行の妨げになっていることに気がついた生徒は多かった。しかしながら、このうち、「点字ブロックの上に自転車が置かれているため」と具体的に記述した生徒は454名（点字ブロックの名称を正しく記述していない場合も含めた）であり、全体の約6割とい

表 6-28. 写真 6-1 の中に視覚障害者が困ることがあるか（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
困る	260名（96％）	220名（93％）	258名（94％）	738名（95％）
困らない	3名（1％）	7名（3％）	3名（1％）	13名（2％）
わからない	5名（2％）	9名（4％）	13名（5％）	27名（3％）
その他	2名（1％）	0	0	2名（0％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）

表 6-29. 写真 6-1 において視覚障害者が困る理由（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
自転車が置かれているため	240名（92％）	198名（90％）	242名（94％）	680名（92％）
その他	6名（2％）	3名（1％）	3名（1％）	12名（2％）
わからない	0	1名（0％）	0	1名（0％）
無回答	14名（6％）	18名（9％）	13名（5％）	45名（6％）

（％の母数は写真6-1において視覚障害者が困ることがあると回答した1年生260名，2年生220名，3年生258名，計738名）

＜その他の回答＞

＊前が見えないので転んでしまう

う結果であった。

3) バリアを感じている車いす使用者への対応

写真6-2において、車いす使用者が何に困っているかについて尋ねたところ、「グレーチングにキャスターがはさまっているため」（「グレーチング」「キャスター」の表現については、正しい呼称を用いていない場合も含めた）と正しく回答した生徒は全体で663名（85％）であった（表6-30）。一方、約1割の生徒が「段差になっているため」、「坂になっているため」といった不適切な理由を挙げていた。

また、写真6-2の状況について「グレーチングにキャスターがはさまっているため」と正しく回答した生徒に対して、この場面に自分がいた場合にどのような対応をとるかを尋ねた結果を表6-31に示した。最も多かった回答は「自分ひとりで助ける」であり、594名（90％）であった。中学生の場合、適切な介助方法を知っていればひとりで介助することが可能であると考えられる。「自分ひとりで助ける」と回答した生徒のうち、適切な介助方法を知っていた生徒と、知らなかった生徒の内訳を表中に示した。介助方法に関する知識の有無については上の項目（表6-26）で尋ねた結果を用いた。つまり、適切な介助方法の知識を有する585名（表6-26より）のうち、写真6-2の状況が正しく判断できた生徒で、さらに、その場面に自分がいた場合に「自分で助ける」と回答した生徒が474名（72％）であった。また、適切な介助方法を知らずに「自分で助ける」と回答した生徒が120名（18％）であった。

適切な介助方法を知っていて「自分で助ける」と回答した474名の生徒の対応は正しいと判断されるが、適切な介助方法を知らなかった120名の生徒については、無理をせずに他の人を呼ぶ必要があったと言える。しかしながら、写真6-2の場面に自分がいた場合に「他の人を呼ぶ」と回答した生徒は、全体で13名（2％）と非常に少なかった。

写真6-3において、車いす使用者が何に困っているかについて尋ねたところ、「車間が狭くて車に乗ることができない」と正しく回答した生徒が644名（83％）と最も多かった（表6-32）。しかし、なかには「足が不自由なので車に乗ることができない」と回答した生徒がいた（50名，6％）。

また、この場面にいた場合にどのように対応するかについて尋ねた結果を表6-33に示した。この場合には、どちらかの車を移動させて、車いすを出し入れする空間を確保しなければならない。したがって、周囲の大人や店員、駐車場の係員に状況を報告し、どちらかの車を移動させることが必要となる。しかしながら、全体の約半数の生徒が「自分ひとりで助ける」と回答しており、「他の人を呼ぶ」(73名，11％)、あるいは「店員や駐車場の係員に伝える」(24名，4％)と回答した生徒は少なかった。

表6-30. 写真6-2において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
グレーチングにキャスターがはさまっているため	229名（85％）	204名（86％）	230名（84％）	663名（85％）
段差になっているため	24名（9％）	10名（4％）	17名（6％）	51名（7％）
坂になっているため	2名（1％）	1名（0％）	2名（1％）	5名（1％）
その他	9名（3％）	10名（4％）	9名（3％）	28名（4％）
わからない	4名（1％）	2名（1％）	3名（1％）	9名（1％）
無回答	7名（3％）	14名（6％）	14名（5％）	35名（4％）

(％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名)
※「グレーチング」「キャスター」の表現については、正しい呼称を用いていない場合も含めた。
＜その他の回答例＞
＊道路を渡れずにいる

表6-31. 写真6-2の場面に自分がいたときの対応（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
自分ひとりで助ける	214名（94％）	180名（88％）	200名（87％）	594名（90％）
適切な介助方法を知っている	170名（74％）	140名（69％）	164名（71％）	474名（72％）
適切な介助方法を知らない	44名（20％）	40名（19％）	36名（16％）	120名（18％）
何もしない	3名（1％）	5名（2％）	9名（4％）	17名（3％）
他の人を呼ぶ	7名（3％）	5名（2％）	1名（0％）	13名（2％）
見守る	1名（0％）	1名（0％）	4名（2％）	6名（1％）
その他	4名（2％）	5名（2％）	4名（2％）	13名（2％）
どうしたらよいかわからない	2名（1％）	3名（1％）	3名（1％）	8名（1％）
無回答	2名（1％）	7名（3％）	13名（6％）	22名（3％）

(％の母数は、写真6-2において車いす使用者が困っていることについて正しく答えた1年生229名，2年生204名，3年生230名，計663名)
＜その他の回答例＞
＊「大丈夫ですか」と声をかけようかどうか迷う

表 6-32. 写真 6-3 において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
車間が狭くて車に乗ることができない	230名（85％）	191名（81％）	223名（81％）	644名（83％）
足が不自由なので車に乗ることができない	17名（ 6％）	23名（10％）	10名（ 4％）	50名（ 6％）
その他	2名（ 1％）	5名（ 2％）	3名（ 1％）	10名（ 1％）
わからない	7名（ 3％）	7名（ 3％）	18名（ 7％）	32名（ 4％）
無回答	18名（ 7％）	18名（ 8％）	22名（ 8％）	58名（ 7％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）
＜その他の回答例＞
＊介助してくれる人がいない
＊段差があって車にのることができない

表 6-33. 写真 6-3 の場面に自分がいたときの対応（自由記述式）

	1年生	2年生	3年生	計
自分ひとりで助ける	132名（57％）	103名（54％）	94名（42％）	329名（51％）
他の人を呼ぶ	30名（13％）	23名（12％）	20名（ 9％）	73名（11％）
何もしない	12名（ 5％）	11名（ 6％）	19名（ 9％）	42名（ 7％）
店員や駐車場の係員に伝える	11名（ 5％）	7名（ 4％）	6名（ 3％）	24名（ 4％）
見守る	3名（ 1％）	7名（ 4％）	6名（ 3％）	16名（ 2％）
その他	9名（ 4％）	11名（ 6％）	17名（ 8％）	37名（ 6％）
どうしたらよいかわからない	30名（13％）	18名（ 9％）	38名（17％）	86名（13％）
無回答	18名（ 8％）	17名（ 9％）	28名（13％）	63名（10％）

（％の母数は、写真6-3において車いす使用者が困っていることについて正しく答えた1年生230名，2年生191名，3年生223名，計644名）
＜その他の回答例＞
＊応援する

4）自転車で障害者・高齢者とすれ違うときの対応

表6-34に、自転車で障害者とすれ違うときにどうするかについて尋ねた結果を示した。「自転車を降りて、押してすれ違う」と回答した生徒が全体で362名（46％）と最も多く、次いで、「自転車のスピードを落としてすれ違う」が338名（43％）、「自転車に乗ったまますれ違う」が80名（10％）であった。「自転車のスピードを落としてすれ違う」と回答した生徒は、学年が上がるごとに増加した。

また表6-35には、自転車で高齢者とすれ違うときにどうするかについて尋ねた結果を示した。最も多かった回答は「自転車のスピードを落としてすれ違う」であり（452名，58％）、次いで、「自転車を降りて、押してすれ違う」と回答した生徒は224名（28％）、「自転車に乗ったまますれ違う」が116名（15％）であった。なお、「自転車のスピードを落としてすれ違う」と回答した生徒は、上の項目と同様に、学年が上がるごとに増加した。

（4）障害に関する教育を受けた経験

学校において、障害に関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「教育を受けたことを覚えている」と回答した生徒は1年生で270名中159名（59％）、2年生で236名中75名（32％）、3年生で274名中73名（27％）、全体で780名中307名（39％）であった（表6-36）。

障害に関する内容をどの時間に勉強したかについて尋ねた結果を表6-37に示した。1年生では「総合

的な学習の時間」が最も多く159名中99名（62％）であり、次いで、「道徳」が59名（37％）、「社会科」が37名（23％）であった。2年生で最も多かったのは「道徳」（75名中42名，56％）であり、次いで、「総合的な学習の時間」（30名，40％）、「国語科」（24名，32％）であった。3年生で最も多かったのは「道徳」（73名中43名，59％）であり、次いで、「総合的な学習の時間」（20名，27％）、「社会科」（12名，16％）であった。

表 6-34. 自転車で障害者とすれ違うときの対応（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
自転車を降りて、自転車を押す	159名（59％）	105名（44％）	98名（36％）	362名（46％）
自転車のスピードを落とす	101名（37％）	108名（46％）	129名（47％）	338名（43％）
自転車に乗ったまますれ違う	24名（9％）	20名（8％）	36名（13％）	80名（10％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	18名（7％）	22名（9％）	20名（7％）	60名（8％）
どうしたらよいかわからない	7名（3％）	9名（4％）	22名（8％）	38名（5％）
その他	6名（2％）	3名（1％）	3名（1％）	12名（2％）
無回答	1名（0％）	0	0	1名（0％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊歩道から車道に降りる

＊十分な距離をとる

表 6-35. 自転車で高齢者とすれ違うときの対応（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
自転車のスピードを落とす	140名（52％）	140名（59％）	172名（63％）	452名（58％）
自転車を降りて、押してすれ違う	109名（40％）	59名（25％）	56名（20％）	224名（28％）
自転車に乗ったまますれ違う	38名（14％）	34名（14％）	44名（16％）	116名（15％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	13名（5％）	17名（7％）	19名（7％）	49名（6％）
どうしたらよいかわからない	4名（1％）	8名（3％）	14名（5％）	26名（3％）
その他	2名（1％）	3名（1％）	2名（1％）	7名（1％）
無回答	1名（0％）	2名（1％）	0	3名（0％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊歩道から車道に降りる

＊十分な距離をとる

表 6-36. 学校で障害に関する教育を受けた経験（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
覚えている	159名（59％）	75名（32％）	73名（27％）	307名（39％）
覚えていない	98名（36％）	150名（64％）	196名（72％）	444名（57％）
無回答	13名（5％）	11名（5％）	5名（2％）	29名（4％）

（％の母数は1年生が270名，2年生が236名，3年生が274名，計780名）

表 6-37. どの時間に勉強したか（選択式）

	1年生	2年生	3年生	計
総合的な学習の時間	99名（62％）	30名（40％）	20名（27％）	149名（49％）
道徳	59名（37％）	42名（56％）	43名（59％）	144名（47％）
社会科	37名（23％）	5名（ 7％）	12名（16％）	54名（18％）
国語科	12名（ 8％）	24名（32％）	2名（ 3％）	38名（12％）
保健体育科	12名（ 8％）	7名（ 9％）	1名（ 1％）	20名（ 7％）
ホームルーム	6名（ 4％）	4名（ 5％）	6名（ 8％）	16名（ 5％）
その他	6名（ 4％）	4名（ 5％）	8名（11％）	18名（ 6％）
無回答	0	1名（ 1％）	1名（ 1％）	2名（ 1％）

（％の母数は、学校で障害に関する学習経験のある1年生159名，2年生75名，3年生73名，計307名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊英語科

＊学校祭

＊集会

第4節　一般ドライバーに対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象

北海道地区及び関東地区にある企業の社員とその家族、中国・四国地区にある大学の学生とその家族の610名を対象にした。調査の回収部数は542部であり、回収率は89％であった。このうち、欠損値の多い3部を除く539部を分析対象とした。表6-38に対象者の年齢区分を示した。10～20代が209名（39％）、30代が168名（31％）、40代以上が162名（30％）であった。また、表6-39には、対象者の運転経験年数を示した。

（2）手続き

会社の社員、大学教員の他に、市民数名を調査協力者とし、彼らに質問紙を配布してもらった。質問紙は留置法によって回収された。

調査の実施時期は平成15年8月から10月にかけてであった。なお、調査後にフォローアップのための解説文を配布した。本調査は、反応の歪みを避けるため、すべて無記名式で行った。

（3）調査項目

「ドライバーの年齢、運転年数」

a) 年齢

【選択式】①10代　②20代　③30代　④40代　⑤50代　⑥60代以上

b) 運転年数【自由記述式】

「障害者の移動に関する知識」

a) 点字ブロックの機能

【選択式】①わからない　②視覚障害者が安全に歩くための設備　③車いす使用者が安全に歩くための設備　④聴覚障害者が安全に

表 6-38. 対象者の年齢区分

10～20代	209名（39％）
30代	168名（31％）
40代以上	162名（30％）
計	539名（100％）

表 6-39. 対象者の運転経験年数

5年未満	133名（25％）
5～15年未満	173名（32％）
15～25年未満	146名（27％）
25年以上	85名（16％）
無回答	2名（ 0％）
計	539名（100％）

歩くための設備　⑤高齢者が安全に歩くための設備　⑥その他

b) 視覚障害者の移動方法

【選択式】①わからない　②白い杖を使って歩行している　③黄色の杖を使って歩行している　④目の見える人にガイドされて歩行している　⑤盲導犬を使って歩行している　⑥その他

c) 盲導犬の役割

【選択式】

①わからない

②視覚障害者が指示をしなくても目的地まで連れていくことができる

③視覚障害者に段差があることを教えることができる

④視覚障害者に障害物があることを教えることができる

⑤信号の変化を判断して視覚障害者に教えることができる

⑥その他

「手引き・介助方法に関する知識」

a) 視覚障害者の手引き方法

【4つの絵の中から適切な手引き方法を選択】

b) 段差における車いす使用者の介助方法

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②「手伝いましょうか」と声をかけてAの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える

③「手伝いましょうか」と声をかけてBの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える

④見守る

⑤その他

「道路交通上のバリア及び適切な対応に関する知識」

a) 視覚障害者が信号待ちしているときの対応

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②青信号に気がつかないようであれば肩をたたいて知らせる

③青信号に気がつかないようであれば「信号が青ですよ」と声をかける

④信号が点滅してもうすぐ赤に変わりそうな時には、そのことを伝える

⑤自分自身が信号無視をしない

⑥そっと見守っておく

⑦その他

b) 自転車で障害者とすれ違うときの対応

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②自転車に乗ったまますれちがう

③自転車の速度を落として脇を走行する

④自転車を降りて、自転車を押しながら歩く

⑤自転車のベルを鳴らして相手の注意を促す

⑥その他

c) 車の前方を障害者が歩いているときの対応

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②減速はせずに通過する

③障害者の前は徐行をして通過する

④障害者の前で一時停止する

⑤車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す

⑥その他

d) 車の前方を高齢者が歩いているときの対応

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②減速はせずに通過する

③高齢者の前は徐行をして通過する

④高齢者の前で一時停止する

⑤車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す

⑥その他

e) 車が横断歩道上で停止した際に視覚障害者を見かけたときの対応

【選択式】

①どうしたらよいかわからない

②特になにもしない

③横断歩道上に車があることにとまどっている様子であれば、車の中から声をかけて誘導する

④横断歩道上に車があることにとまどっている様

子であれば、車を降りて視覚障害者に手をかして誘導する

⑤視覚障害者が横断歩道上の車に気づくように、クラクションを鳴らして車の存在を伝える

f) 障害者用駐車スペースの利用対象者

【選択式】

①わからない

②空いていたら誰でも利用してよい

③高齢者が運転する車

④歩行の不自由な障害者が運転する車

⑤高齢者を乗せている車

⑥歩行の不自由な障害者を乗せている車

⑦乳幼児を乗せている車

⑧その他

g) 障害者用駐車スペースの設置理由

【選択式】

①わからない

②車の乗降に時間がかかる人のために設置されている

③長距離を移動できない人のために建物の入口近くに設置されている

④車の乗降に広い幅を必要とする人のために設置されている

⑤特に理由はない

⑥その他

h) 写真 6-3 において、車いす使用者が困っている理由【自由記述式】

i) 写真 6-3 の場面に自分がいたときの対応【自由記述式】

j) 絵（図 6-3）のような場合、どのようなことに気をつけて運転するか【自由記述式】

「障害に関する教育を受けた経験」

a) 高齢者に関する交通バリアフリー教育を受けた経験

【選択式】①覚えている　②覚えていない

b) 誰から教育を受けたか

【選択式】①教習所の学科教習指導員　②教習所の技能教習指導員　③学校の教師　④その他

c) 教育内容【自由記述式】

d) 障害者に関する交通バリアフリー教育を受けた経験

【選択式】①覚えている　②覚えていない

e) 誰から教育を受けたか

【選択式】①教習所の学科教習指導員　②教習所の技能教習指導員　③学校の教師　④その他

f) 教育内容【自由記述式】

「交通バリアフリー教育に関する意見」

a) 障害者及び高齢者の交通安全を守ることに関する考え【自由記述式】

2．結果と考察

（1）視覚障害者の移動に関する知識

1) 視覚障害者の移動の方法

視覚障害者の移動方法について尋ねたところ、最も多かった回答は「盲導犬と一緒に歩行している」であり（539 名中 503 名，93 %）、次いで「白杖を使って歩行している」（482 名，89 %）、「介助者と一緒に歩行している」（309 名，57 %）であった（表 6-40）。「白杖を使って歩行している」、「介助者と一緒に歩行している」と答えた者は年齢が上がるにつれて増加した。

表 6-40. 視覚障害者の移動方法（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
盲導犬と一緒に歩行している	196名（94％）	159名（95％）	148名（91％）	503名（93％）
白杖を使って歩行している	175名（84％）	152名（90％）	155名（96％）	482名（89％）
介助者と一緒に歩行している	110名（53％）	99名（59％）	100名（62％）	309名（57％）
黄色い杖を使って歩行している	17名（ 8％）	6名（ 4％）	7名（ 4％）	30名（ 6％）
その他	1名（ 0％）	2名（ 1％）	0	3名（ 1％）
わからない	5名（ 2％）	2名（ 1％）	1名（ 1％）	8名（ 1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

2）点字ブロックの機能

点字ブロックの機能について尋ねた結果を表6-41に示した。全体の95％（512名）が「視覚障害者のための設備」と回答した。少数ではあったが、「聴覚障害者のための設備」（8名）、「高齢者のための設備」（8名）、「車いす使用者のための設備」（2名）と、点字ブロックの利用対象を誤って認識している者がいた。

また表6-42に、点字ブロックの機能について正答のみを選択した者、正答と誤答を合わせて選択した者、誤答のみを選択した者、わからないと回答した者に分けて結果を示した。

正答のみを選択した者が全体の93％（502名）を占めた。しかしながら、一般ドライバーには、全員がこの知識を有していることが求められる。現在、点字ブロックの上にゴミや自転車、車を置かれていることによって、多くの視覚障害者が円滑な移動を妨げられている（藤本，1994；宮本，1995；徳田・小宮・種田，2001）。この問題を解決するためには、「点字ブロックがなぜ設置されているのか」、「点字ブロックの上に物を置くことがどれほど迷惑な行為であるのか」を市民に伝え、理解してもらう必要がある。

表 6-41. 点字ブロックの機能（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
視覚障害者のための設備	200名（96％）	163名（97％）	149名（92％）	512名（95％）
聴覚障害者のための設備	6名（ 3％）	1名（ 1％）	1名（ 1％）	8名（ 1％）
高齢者のための設備	4名（ 2％）	1名（ 1％）	3名（ 2％）	8名（ 1％）
車いす使用者のための設備	0	1名（ 1％）	1名（ 1％）	2名（ 0％）
わからない	6名（ 3％）	3名（ 2％）	10名（ 6％）	19名（ 4％）
無回答	0	1名（ 1％）	2名（ 1％）	3名（ 1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

表 6-42. 点字ブロックの機能（正答と誤答とに分けて示した結果）

	10～20代	30代	40代以上	計
正答のみ選択者	194名（93％）	161名（96％）	147名（91％）	502名（93％）
正答＋誤答選択者	6名（3％）	2名（1％）	2名（1％）	10名（2％）
誤答のみ選択者	3名（1％）	1名（1％）	1名（1％）	5名（1％）
わからない	6名（3％）	3名（2％）	10名（6％）	19名（4％）
無回答	0	1名（1％）	2名（1％）	3名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

3）盲導犬の役割

盲導犬の役割について尋ねた結果を表6-43に示した。以下、第2節2（1）で設定した略称を用いて結果を示した。

正答についてみると、「障害物」を選択した者が539名中503名（93％）、「段差」が445名（83％）であった。一方、誤答については、「信号の変化」を選択した者が371名（69％）と多かったものの、「指示なし誘導」は55名（10％）と少ない結果であった。なおその他に、「視覚障害者が指示した方向に危険があった場合には不服従の判断ができる」ことを知っている者が1名いた。

盲導犬は犬であるから、仕事中であっても食べ物を目の前に出されれば食べてしまう。一度食べ物をもらうと、盲導犬はまた次に食べ物をもらえることを期待するようになる。こうなると、使用者の指示に集中できなくなるため、盲導犬使用者が誤って道路に出たり物にぶつかったりする危険性が増す（石上・徳田，2003）。市民が食べ物を与えることが盲導犬使用者を危険にさらすことにつながるのである。

表6-44に、盲導犬の役割について、正答のみを選択した者、誤答を選択した者（正答を同時に選択した場合も含めた）、わからないと回答した者に分けた結果を示した。正答のみを選択した者は全体の約3割（149名）であり、このうち、2つの正答を両方とも選択した者は約2割（117名）と少なかった。

一方、誤答選択者（382名，71％）のうち「信号の変化」を選択した者が61％（327名）と多かった。実際には、盲導犬使用者が周囲の状況を判断して道路を横断している。そのため、判断を誤って赤信号の道路を横断したり、車が近づいてきているにもかかわらず道路を横断したりすることがある。したがって、ドライバーとして、盲導犬使用者の道路横断を見かけた際には判断を誤って道路に出てくる可能性を考慮した運転が求められる。

なお、誤答選択者については、誤答のみを選択している者は非常に少なく、正答と誤答を合わせて選択している者が多かった。なかでも、2つの正答のどちらも選択し、加えて誤答（信号の変化）を選択している者が全体で52％と多かった。

（2）手引き・介助に関する知識

1）視覚障害者

視覚障害者の手引き方法について、4つの絵（図6-1）の中から正しい絵の番号を選択させた（表6-45）。正答（③番）を選択した者は539名中514名（95％）であった。

視覚障害者を手引きする際には、視覚障害者が転倒しないように適切な誘導技術を身につける必要がある。視覚障害者が手引きを必要としている場面においては、大人が率先して正しい手引きを行い、子どもの手本となりたいものである。

2）車いす使用者

段差における車いす使用者の介助方法について尋ねた結果を表6-46に示した（絵A，Bは図6-2に示した）。正答（絵A）を選択した者は539名中459名（85％）であった。一方、誤った介助方法（絵B）を選択した者は53名（10％）であった。なお、その他に「車いすを後ろ向きにして、後輪を引きあげる」、「周囲の人に声をかけて数人で介助する」といった回答があった。前者は車いすが前方に傾いて車

いす使用者が転倒する危険性がある。後者は階段の上り下りの介助において必要とされる対応であり、今回の場面では適当ではない。

車いす使用者の介助には、ある程度の力と技術が必要であるため大人が介助にあたるべきである。しかし、力任せに誤った方法で介助を行った場合には車いす使用者が転倒してけがをする可能性がある。また、誤った介助は、介助者自身のけがにもつながる。したがって、適切な介助方法を身につけておくことが必要である。

表 6-43. 盲導犬の役割（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
（正答）障害物	195名（93％）	161名（96％）	147名（91％）	503名（93％）
（正答）段差	170名（81％）	140名（83％）	135名（83％）	445名（83％）
（誤答）信号の変化	141名（67％）	116名（69％）	114名（70％）	371名（69％）
（誤答）指示なし誘導	26名（12％）	9名（5％）	20名（12％）	55名（10％）
その他	5名（2％）	4名（2％）	4名（2％）	13名（2％）
わからない	2名（1％）	3名（2％）	3名（2％）	8名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊視覚障害者が指示した方向に危険があった場合には不服従の判断ができる

＊視覚障害者から指示がなければ何も食べない

＊電車のシートが空いている場所を教えることができる

＊いす等の高さを教えることができる

表 6-44. 盲導犬の役割（正答と誤答とに分けて示した結果）

	10～20代	30代	40代以上	計
正答のみ選択者	63名（30％）	47名（28％）	39名（24％）	149名（28％）
正答2項目とも選択	51名（24％）	34名（20％）	32名（20％）	117名（22％）
正答（障害物）選択	11名（5％）	13名（8％）	6名（4％）	30名（6％）
正答（段差）選択	1名（0％）	0	1名（1％）	2名（0％）
誤答選択者	144名（69％）	118名（70％）	120名（74％）	382名（71％）
誤答2項目とも選択	23名（11％）	7名（4％）	14名（9％）	44名（8％）
同時に正答2項目を選択	18名（9％）	6名（4％）	9名（6％）	33名（6％）
同時に正答（障害物）を選択	2名（1％）	1名（1％）	3名（2％）	6名（1％）
同時に正答（段差）を選択	1名（0％）	0	1名（1％）	2名（0％）
誤答のみ選択	2名（1％）	0	1名（1％）	3名（1％）
誤答（信号の変化）選択	118名（56％）	109名（65％）	100名（62％）	327名（61％）
同時に正答2項目を選択	95名（45％）	98名（58％）	89名（55％）	282名（52％）
同時に正答（障害物）を選択	17名（8％）	8名（5％）	5名（3％）	30名（6％）
同時に正答（段差）を選択	2名（1％）	1名（1％）	1名（1％）	4名（1％）
誤答のみ選択	4名（2％）	2名（1％）	5名（3％）	11名（2％）
誤答（指示なし誘導）選択	3名（1％）	2名（1％）	6名（4％）	11名（2％）
同時に正答2項目を選択	1名（0％）	1名（1％）	2名（1％）	4名（1％）
同時に正答（障害物）を選択	0	0	1名（1％）	1名（0％）
同時に正答（段差）を選択	1名（0％）	0	0	1名（0％）
誤答のみ選択	1名（0％）	1名（1％）	3名（2％）	5名（1％）
わからない	2名（1％）	3名（2％）	3名（2％）	8名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

表 6-45. 視覚障害者の手引き方法（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
正答選択者（③番）	195名（93％）	162名（96％）	157名（97％）	514名（95％）
誤答選択者	14名（7％）	6名（4％）	3名（2％）	23名（4％）
①番	8名（4％）	4名（2％）	0	12名（2％）
②番	1名（0％）	0	1名（1％）	2名（0％）
④番	5名（2％）	2名（1％）	2名（1％）	9名（2％）
無回答	0	0	2名（1％）	2名（0％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

表 6-46. 段差における車いす使用者の介助方法（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
声をかけて絵Aのように後ろから介助する	185名（89％）	136名（81％）	138名（85％）	459名（85％）
声をかけて絵Bのように前から介助する	17名（8％）	21名（13％）	15名（9％）	53名（10％）
どうしたらよいかわからない	1名（0％）	5名（3％）	3名（2％）	9名（2％）
見守る	1名（0％）	0	1名（1％）	2名（0％）
その他	2名（1％）	3名（2％）	1名（1％）	6名（1％）
無回答	3名（1％）	3名（2％）	4名（2％）	10名（2％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）
＜その他の回答例＞
＊車いすを後ろ向きにして、後輪を引きあげる
＊周囲の人に声をかけて数人で介助する

表 6-47. 信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
青信号になったら声をかける	182名（87％）	149名（89％）	143名（88％）	474名（88％）
信号が赤になりそうになったら教える	169名（81％）	140名（83％）	125名（77％）	434名（81％）
自分自身が信号無視をしない	66名（32％）	47名（28％）	52名（32％）	165名（31％）
青信号になったら肩をたたいて知らせる	37名（18％）	18名（11％）	32名（20％）	87名（16％）
見守る	11名（5％）	5名（3％）	6名（4％）	22名（4％）
その他	5名（2％）	4名（2％）	2名（1％）	11名（2％）
どうしたらよいかわからない	3名（1％）	7名（4％）	4名（2％）	14名（3％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）
＜その他の回答例＞
＊視覚障害者の手を引いて一緒に信号を渡る
＊ひじをつかんでもらって一緒に信号を渡る

（3）歩行者及び自転車利用者として必要な知識

1）視覚障害者の道路横断時の援助

信号待ちしている視覚障害者を見かけたらどうするかについて尋ねた結果を表6-47に示した。適切な対応のうち、「青信号になったら声をかける」を選択した者は539名中474名（88％）であり、「信号が赤になりそうになったら教える」が434名（81％）、「自分自身が信号無視をしない」が165名（31％）であった。「青信号になったら肩をたたいて知らせる」という不適切な対応を選択した者は16％（87名）と少なかった。

2) バリアを感じている車いす使用者への対応

写真6-3において、車いす使用者が何に困っているかについて尋ねた（表6-48)。「車間が狭く、自分の車に乗り込めない」と正しく回答した者は539名中474名（88％）であった。

また、自分が写真6-3の場面にいた際の対応について尋ねたところ、「自分で助ける」と回答した者が474名中287名（61％）と多かった（表6-49)。次いで「店員や駐車場の係員を呼ぶ」(65名，14％)、「他の人を呼ぶ」(25名，5％）であった。

この場面においては隣の車を移動させなければならない。したがって、店員や駐車場の係員に状況を説明し、隣の車のドライバーを呼び出してもらう必要がある。この対応をとると記述した者は14％と少なかった。「自分で助ける」と回答した約6割のドライバーについては、助けたいという気持ちはあっても具体的な対応方法まではわからない、あるいはそこまで深く考えていないという者が多いと思われる。

表6-48. 写真6-3において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

	10～20代	30代	40代以上	計
車間が狭く、自分の車に乗り込めない	180名（86％）	154名（92％）	140名（86％）	474名（88％）
足が不自由なために車に乗り込めない	2名（1％）	0	1名（1％）	4名（1％）
その他	0	0	2名（1％）	2名（0％）
わからない	3名（1％）	1名（1％）	3名（2％）	7名（1％）
無回答	25名（12％）	13名（8％）	17名（10％）	55名（10％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

表6-49. 写真6-3の場面に自分がいたときの対応（自由記述式）

	10～20代	30代	40代以上	計
自分で助ける	95名（53％）	99名（64％）	93名（66％）	287名（61％）
店員や駐車場の係員を呼ぶ	26名（14％）	15名（10％）	24名（17％）	65名（14％）
他の人を呼ぶ	11名（6％）	7名（5％）	7名（5％）	25名（5％）
その他	47名（26％）	31名（20％）	14名（10％）	92名（19％）
何もしない	1名（1％）	0	1名（1％）	2名（0％）
わからない	0	2名（1％）	2名（1％）	4名（1％）
無回答	12名（7％）	8名（5％）	7名（5％）	27名（6％）

（％の母数は写真6-3において正しく状況判断をした10～20代180名，30代154名，40代以上140名，計474名）

＜その他＞

＊とりあえず声をかける

＊車いす使用者から手伝ってほしいと言われれば手伝う

3) 自転車で障害者・高齢者とすれ違うときの対応

第2節2（3）で述べたように、障害者や高齢者はスピードを出して脇を通り過ぎていく自転車に恐怖を感じている。

自転車で障害者や高齢者とすれ違うときにどうするかについて尋ねた結果を表6-50に示した。「自転車を降りて、自転車を押す」と回答した者は539名中423名（78％）であり、「自転車のスピードを落としてすれ違う」が246名（46％）であった。一方、「自転車のベルを鳴らして注意を促す」と回答した者が99名（18％)、「自転車に乗ったまますれ違う」が16名（3％）いた。

表 6-50. 自転車で障害者や高齢者とすれ違うときの対応（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
自転車を降りて、自転車を押す	164名（78％）	124名（74％）	135名（83％）	423名（78％）
自転車のスピードを落とす	91名（44％）	83名（49％）	72名（44％）	246名（46％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	34名（16％）	38名（23％）	27名（17％）	99名（18％）
自転車に乗ったまますれ違う	7名（3％）	4名（2％）	5名（3％）	16名（3％）
その他	2名（1％）	3名（2％）	1名（1％）	6名（1％）
どうしたらよいかわからない	2名（1％）	2名（1％）	4名（2％）	8名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊脇によけて自転車を止めて障害者や高齢者が通り過ぎるのを待つ

（4）ドライバーとして必要な知識

1）車の前方を障害者・高齢者が通行していたときの対応

運転する車の前方を障害者が歩いていた場合の対応について尋ねた結果を表6-51に示した。「徐行をして通過する」と回答した者が最も多く（539名中422名，78％）、次いで「一時停止する」（236名，44％）であった。

教習所の学科教本には「歩行者の保護など」の項目において、「障害者や高齢者などが通行している場合は一時停止や徐行をして、これらの人が安全に通れるようにしなければならない」と説明されており、一般ドライバーの回答の多くがこの内容と一致する結果であった。

しかしながら一方で、「クラクションを鳴らして注意を促す」（50名，9％）、「減速せずに通過する」（11名，2％）と回答した者もいた。視覚障害者は車のクラクションを鳴らされると飛びあがるほど驚くと言う（徳田・小宮・種田，2001）。一般ドライバーからみて危険のない状況であっても、減速せずに通過したりクラクションを鳴らしたりする行為は、視覚障害者に危険を感じさせる行為であるということを認識していなければならない。

また、運転する車の前方を高齢者が歩いていた場合の対応について尋ねた結果を表6-52に示した。最も多かった回答は「徐行をして通過する」であり（539名中478名，89％）、次いで「一時停止する」（158名，29％）であった。障害者が通行していた場合よりも「徐行して通過する」と回答した者が多い結果であった。これは、高齢者の移動の特性について聞いたり学んだりする機会が多く、高齢者が車に気がつかずに車道に出たり、車に気づいてもすぐに避けることができないことを知っているためであると思われる。

図6-3の場面において、自分がどのようなことに気をつけて運転するかを自由記述式によって尋ねた。回答の中に、電動車いす使用者に関する記述の有無について分析したところ、何らかの記述のあった490名中369名（75％）が電動車いす使用者についてふれていた。この場面においては、歩道に乗り上げて停めている車があるため、電動車いす使用者が歩道を通れずに車道を通行することが考えられる。

電動車いす使用者に関する記述について、「路上駐車によって歩道を通れない車いす使用者が車道に出てくる可能性があるので気をつける」と回答した者が、電動車いす使用者についてふれた369名中353名（96％）と非常に多かった。また、具体的な記述をせず、「車いす使用者に気をつける」と回答した者が13名（4％）いた。なお、ごく少数ではあるが、「車いす使用者が転倒する可能性があるので気をつける」（3名）と回答した者がいた。

車いすは横の傾きに弱いため、歩道が斜めに傾いている場所を通行する際に、車いす使用者は転倒する危険性を感じている。実際に、車道側に転倒してトラックに轢かれた死亡事故がある（国際交通安全

学会，2001)。図 6-3 の場面において、車いす使用者が転倒する危険性があるかどうかを判断することはできないが、運転時に車いす使用者を見かけたら車道側に転倒する可能性があることを考慮しておかなくてはならない。

表 6-51. 運転する車の前方を障害者が歩いていた場合の対応（選択式）

	10 ～ 20 代	30 代	40 代以上	計
徐行をして通過する	169 名（81 %）	136 名（81 %）	117 名（72 %）	422 名（78 %）
一時停止する	86 名（41 %）	66 名（39 %）	84 名（52 %）	236 名（44 %）
クラクションを鳴らして注意を促す	16 名（ 8 %）	16 名（10 %）	18 名（11 %）	50 名（ 9 %）
減速せずに通過する	8 名（ 4 %）	0	3 名（ 2 %）	11 名（ 2 %）
その他	1 名（ 0 %）	1 名（ 1 %）	2 名（ 1 %）	4 名（ 1 %）
どうしたらよいかわからない	6 名（ 3 %）	4 名（ 2 %）	4 名（ 2 %）	14 名（ 3 %）

（%の母数は 10 ～ 20 代が 209 名，30 代が 168 名，40 代以上が 162 名，計 539 名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊障害者に近づかないように避けて通過する

表 6-52. 運転する車の前方を高齢者が歩いていた場合の対応（選択式）

	10 ～ 20 代	30 代	40 代以上	計
徐行をして通過する	183 名（88 %）	155 名（92 %）	140 名（86 %）	478 名（89 %）
一時停止する	59 名（28 %）	41 名（24 %）	58 名（36 %）	158 名（29 %）
クラクションを鳴らして注意を促す	13 名（ 6 %）	18 名（11 %）	14 名（ 9 %）	45 名（ 8 %）
減速せずに通過する	3 名（ 1 %）	0	0	3 名（ 1 %）
その他	2 名（ 1 %）	3 名（ 2 %）	4 名（ 2 %）	9 名（ 2 %）
どうしたらよいかわからない	3 名（ 1 %）	0	3 名（ 2 %）	6 名（ 1 %）

（%の母数は 10 ～ 20 代が 209 名，30 代が 168 名，40 代以上が 162 名，計 539 名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊高齢者に近づかないように避けて通過する

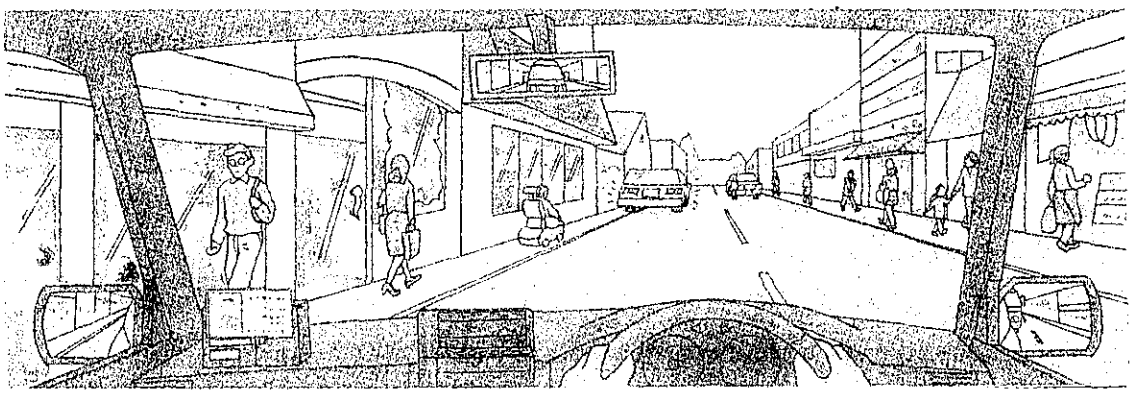


図 6-3. 車を運転しているドライバーから見えている光景

2) 車が横断歩道上に停止したときの対応

車が横断歩道上に停止したところに、視覚障害者が横断してきたときの対応について尋ねた結果を表6-53に示した。適切な対応は「車を降りて誘導する」あるいは「車内から声をかけて誘導する」であり、場面に応じてこれらの対応を使い分ける必要がある。「車を降りて誘導する」と回答した者は539名中392名（73％）であり、「車内から声をかけて誘導する」が171名（32％）であった。「車から降りて誘導する」と回答した者は年齢が上がるにつれて増加した。一方、「どうしたらよいかわからない」と回答した者が25名（5％）、「クラクションを鳴らして注意を促す」とした者が15名（3％）いた。

3) 障害者用駐車スペースに関する認識

障害者用駐車スペースの利用対象について尋ねた結果を表6-54に示した。なお、障害者用駐車スペースについては第4章第2節2（3）で詳細に説明を行った。

「歩行が不自由な障害者が運転する車」（539名中485名，90％）、「歩行の不自由な障害者を乗せている車」（480名，89％）が利用対象となると考えた者が非常に多かった。

また、障害者用駐車スペースの設置理由について尋ねた結果を表6-55に示した。正答は「車の乗降に広い幅を必要とする人のため」である。正解者は全体の89％（478名）であった。一方、「長距離を移動できない人のため」と考えた者が70％（375名）と多く、「車の乗降に時間がかかる人のため」と考えた者も33％（179名）いた。

さらに表6-56に、障害者用駐車スペースの設置理由について正答のみを選択した者、正答と誤答を合わせて選択した者、誤答のみを選択した者、わからないと回答した者に分けた結果を示した。正答のみを選択した者は、539名中107名（20％）であり、障害者用駐車スペースについて正しく理解している者は少ないことが確認された。

表6-53. 横断歩道上に停まった自分の車に視覚障害者がとまどった場合の対応（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
車を降りて誘導する	142名（68％）	120名（71％）	130名（80％）	392名（73％）
車内から声をかけて誘導する	76名（36％）	44名（26％）	51名（31％）	171名（32％）
どうしたらよいかわからない	9名（4％）	9名（5％）	7名（4％）	25名（5％）
クラクションを鳴らして注意を促す	8名（4％）	3名（2％）	4名（2％）	15名（3％）
特に何もしない	3名（1％）	2名（1％）	1名（1％）	6名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

表6-54. 障害者用駐車スペースの利用対象（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
歩行が不自由な障害者が運転する車	183名（88％）	158名（94％）	144名（89％）	485名（90％）
歩行の不自由な障害者を乗せている車	191名（91％）	154名（92％）	135名（83％）	480名（89％）
高齢者を乗せている車	26名（12％）	10名（6％）	12名（7％）	48名（9％）
高齢者が運転する車	8名（4％）	6名（4％）	3名（2％）	17名（3％）
乳幼児を乗せている車	3名（1％）	1名（1％）	3名（2％）	7名（1％）
空いていれば誰でも利用してよい	2名（1％）	0	0	2名（0％）
その他	4名（2％）	0	3名（2％）	7名（1％）
わからない	1名（0％）	2名（1％）	2名（1％）	5名（1％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

表 6-55. 障害者用駐車スペースの設置理由（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
車の乗降に広い幅を必要とする人のため	188名（90％）	152名（90％）	138名（85％）	478名（89％）
長距離を移動できない人のため	148名（71％）	126名（75％）	101名（62％）	375名（70％）
車の乗降に時間がかかる人のため	61名（29％）	59名（35％）	59名（36％）	179名（33％）
その他	1名（0％）	1名（1％）	1名（1％）	3名（1％）
わからない	2名（1％）	2名（1％）	2名（1％）	6名（1％）
無回答	0	0	1名（1％）	0

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）　（複数回答）

＜その他＞

＊建物へのアクセスが容易にできるように、建物の入口付近に設置されている

表 6-56. 障害者用駐車スペースの設置理由（正答と誤答とに分けて示した結果）

	10～20代	30代	40代以上	計
正答のみ選択者	43名（21％）	26名（15％）	38名（23％）	107名（20％）
正答＋誤答選択者	145名（69％）	125名（74％）	100名（62％）	370名（69％）
誤答のみ選択者	19名（9％）	15名（9％）	21名（13％）	55名（10％）
わからない	2名（1％）	2名（1％）	2名（1％）	6名（1％）
無回答	0	0	1名（1％）	1名（0％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

（5）交通バリアフリー教育を受けた経験

1）障害に関する教育を受けた経験

障害者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「（教育を受けたことを）覚えている」と回答した者が10～20代では209名中82名（39％）、30代では168名中35名（21％）、40代以上では162名中35名（22％）、計539名中152名（28％）であった（表6-57）。

表6-58には、誰から教育を受けたかについて尋ねた結果を示した。どの年代も「教習所の学科教習指導員」と回答した者が最も多かった（10～20代では61％，30代では57％，40代以上では49％）。また、「学校の教師」と回答した者は10～20代では46％であったのに対し、30代では20％、40代では3％と、年代が上がるにつれて減少した。

表6-59に、教育の内容について自由記述式によって尋ねた結果を示した。全体として最も多かった回答は「障害者の安全を守るための配慮事項（歩行者、自転車利用者、ドライバーとして）」であり（152名中59名，39％）、次いで「障害者の感じるバリア」（17名，11％）、「障害者の特性」（16名，11％）であった。年齢別にみると、年齢が上がるごとに「配慮事項」について学んだと回答した者の割合が増加した。

表 6-57. 障害者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
覚えている	82名（39％）	35名（21％）	35名（22％）	152名（28％）
覚えていない	112名（54％）	123名（73％）	115名（71％）	350名（65％）
無回答	15名（ 7％）	10名（ 6％）	12名（ 7％）	37名（ 7％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

表 6-58. 誰から教育を受けたか（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
教習所の学科教習指導員	50名（61％）	20名（57％）	17名（49％）	87名（57％）
学校の教師	38名（46％）	7名（20％）	1名（ 3％）	46名（30％）
教習所の技能教習指導員	23名（28％）	7名（20％）	6名（17％）	36名（24％）
その他	19名（23％）	15名（43％）	16名（46％）	50名（33％）
無回答	1名（ 1％）	0	0	1名（ 1％）

（％の母数は障害に関する学習経験のある10～20代82名，30代35名，40代以上35名，計152名）

（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊会社

＊両親

＊テレビ番組

＊運転免許の更新講習

＊JAFの雑誌

表 6-59. 教育内容（自由記述式）

	10～20代	30代	40代以上	計
障害者の安全を守るための配慮事項（※1）	24名（29％）	16名（46％）	19名（54％）	59名（39％）
障害者の感じるバリア	9名（11％）	3名（ 9％）	5名（14％）	17名（11％）
障害者の特性	6名（ 7％）	5名（14％）	5名（14％）	16名（11％）
その他	10名（12％）	6名（17％）	5名（14％）	21名（14％）
覚えていない	5名（ 6％）	0	0	5名（ 3％）
無回答	33名（40％）	9名（26％）	11名（31％）	53名（35％）

（％の母数は障害に関する学習経験のある10～20代82名，30代35名，40代以上35名，計152名）

（※1）障害者の安全を守るための配慮事項に関する記述例

＊運転時に障害者が通行しているのを見かけたときには、速度を落として走行する

＊点字ブロックの上を歩いたり、点字ブロックの上に自転車を置いたりしてはいけない

＊障害者用駐車スペースに（健常者の車を）停めてはいけない

2) 高齢者に関する教育を受けた経験

高齢者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「(教育を受けたことを)覚えている」と回答した者は、10～20代では209名中112名（54％)、30代では168名中57名(34％)、40代以上では162名中52名（32％）であり、年齢が上がるごとに学習経験のある者の割合が減少した（表6-60)。

また、誰から教育を受けたかについて尋ねた結果を表6-61に示した。年齢にかかわらず「教習所の学科教習指導員」と回答した者が最も多く（219名中155名，71％)、次いで「教習所の技能教習指導員」(81名，37％）であった。いずれの項目も年齢が上がるごとにその割合が減少した。

さらに表6-62に、教育内容について尋ねた結果を示した。年齢にかかわらず「高齢者の安全を守るための配慮事項」が最も多く（219名中93名，42％)、次いで「高齢者の特性」(71名，32％）であった。

表6-60. 高齢者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
覚えている	112名（54％）	57名（34％）	52名（32％）	219名（41％）
覚えていない	92名（44％）	105名（63％）	104名（64％）	303名（56％）
無回答	5名（2％）	6名（3％）	6名（4％）	17名（3％）

（％の母数は10～20代が209名，30代が168名，40代以上が162名，計539名）

表6-61. 誰から教育を受けたか（選択式）

	10～20代	30代	40代以上	計
教習所の学科教習指導員	92名（82％）	37名（65％）	26名（50％）	155名（71％）
教習所の技能教習指導員	53名（47％）	19名（33％）	9名（17％）	81名（37％）
学校の教師	27名（24％）	7名（12％）	2名（4％）	36名（16％）
その他	22名（20％）	20名（35％）	24名（46％）	66名（30％）
無回答	1名（1％）	0	1名（2％）	2名（1％）

（％の母数は高齢者に関する学習経験のある10～20代112名，30代57名，40代以上52名，計219名）

（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊会社

＊両親

＊運転免許の更新講習

＊テレビ番組

＊JAFの雑誌

表 6-62. 教育内容（自由記述式）

	10～20代	30代	40代以上	計
高齢者の安全を守るための配慮事項（※1）	45名（40％）	28名（49％）	20名（38％）	93名（42％）
高齢者の特性	31名（28％）	20名（35％）	20名（38％）	71名（32％）
高齢者の感じるバリア	5名（4％）	0	0	5名（2％）
その他	6名（5％）	3名（5％）	6名（12％）	15名（7％）
覚えていない	2名（2％）	0	2名（4％）	4名（2％）
無回答	38名（34％）	17名（30％）	16名（31％）	71名（32％）

（％の母数は高齢者に関する学習経験のある10～20代112名，30代57名，40代以上52名，計219名）

（※1）高齢者の安全を守るための配慮事項に関する記述例

＊運転をしていて高齢者を見かけたら「～かもしれない」運転（例：急に道路を横断してくるかもしれない）をこころがける。

＊運転時に高齢者を見かけてクラクションを鳴らすと、高齢者がその場に立ち止まってしまうため、ドライバー側が減速するなどの対応をとる

＊運転時に高齢者が通行しているのを見かけたら徐行または一時停止する

（6）交通バリアフリー社会の実現に関する一般ドライバーの意見

障害者や高齢者の交通安全を守ることについて自由記述式によって意見を求めた結果を表6-63にまとめた。年齢にかかわらず最も多かった意見は「教育・啓発が必要」であった（154名中96名，62％）。次いで、「物理的なバリアの解消が必要」が38名（25％）であった。

「教育・啓発が必要」という意見について、具体的には「興味のある人や教育を受けた経験のある人だけが知っているのではなく、すべての人が交通バリアフリーに関する知識を身につける」、「障害者や高齢者を援助したいと思っても、具体的な知識がないため躊躇してしまう。交通バリアフリーに関する知識を身につけなければならない」、「自分がこれまでに交通バリアフリー教育をほとんど受けてこなかったことに気づき、驚いた。学校教育の中で扱うべき内容である」といった意見が挙げられた。

一方で、障害者や高齢者自身に、自分の身を守るための自覚を求める意見も挙げられた。その意見の多くは高齢者に向けられていた。たとえば、ある者は「高齢者が横断歩道のない道路を渡っている光景を目にするので、高齢者が交通ルールを守ることも必要だと感じる」と述べた。また、ある者は「高齢者や障害者自身が自己の行動特性を理解して行動しなければならない」と述べた。

なお、その他に、「障害者用駐車スペースを不正利用する人が多く、そのなかには子どもを連れた人もいる。親が不正利用をしていては子どもの手本とならない」といった意見が挙げられた。つまり、一般市民には歩行者、自転車利用者、ドライバーとしてだけでなく、子どもの手本となる大人として、適切な行動が求められるのである。

表 6-63. 障害者や高齢者の交通安全を守ることについての意見（自由記述式）

	10～20代	30代	40代以上	計
教育・啓発が必要（※1）	29名（52％）	39名（75％）	28名（61％）	96名（62％）
物理的なバリアの解消が必要	11名（20％）	14名（27％）	13名（28％）	38名（25％）
障害者や高齢者が自分を守るための技術を身につけるべき（※2）	6名（11％）	4名（8％）	7名（15％）	17名（11％）
制度の制定もしくは改善が必要	2名（4％）	0	3名（7％）	5名（3％）
その他（※3）	21名（38％）	8名（15％）	12名（26％）	41名（27％）

（％の母数は何らかの記述のあった10～20代56名，30代52名，40代以上46名，計154名）

（※1）教育・啓発が必要と考える者の記述例

＊興味のある人や教育を受けた経験のある人だけが知っているのでは障害者にとって危険な場面は減らないと思う。すべての人が交通バリアフリーに関する知識を身につけられるように教育していく必要がある

＊教習所における運転免許教習時、運転免許更新時に必須科目として教育すべきである

＊障害者や高齢者が困っている時に援助したいと思っても、具体的な知識がないため躊躇してしまう。交通バリアフリーに関する知識を身につけなければならない

＊交通バリアフリーに関する内容を聞くと「なるほど」と思うが、普段はそのようなことに気がつかずに過ごしているので、具体的な知識を身につける機会が必要である

＊自分がこれまでに交通バリアフリー教育をほとんど受けてこなかったことに気づき、驚いた。学校教育の中で扱うべき内容である

（※2）障害者や高齢者が自分を守るための技術を身につけるべきと回答した者の記述例

＊障害者や高齢者が反射材を身につける

＊高齢者が横断歩道のない道路を渡っている光景を目にするので、高齢者が交通ルールを守ることも必要だと感じる

＊高齢者や障害者自身が自己の行動特性を理解して行動しなければならない

（※3）その他の記述例

＊以前に、自転車に乗っている子どもが高齢者に向かって「危ない」とどなりつけて走り去っていったところを見たが、もう少し思いやりのある行動が必要である

＊障害者用駐車スペースを不正利用する人が多く、そのなかには子どもを連れた人もいる。親が不正利用をしていては子どもの手本とならない

＊障害者を見かけても声をかけてよいものか迷う。見て見ないふりをした方がよいのかと考えて通り過ぎてしまうこともある

＊海外で市バスに乗った際に、障害者がバスに乗り込むと、必ず乗客や運転手が座席に車いすを固定させるなどの適切な援助を行っていることに驚いた。

第5節　プロドライバーに対する質問紙調査

1．方法

（1）調査対象

運送関係企業2社のプロドライバー630名（A社600名，B社30名）を調査対象とし、配布した質問紙のすべてを回収した（回収率100％）。

本調査では、このうち、日常的に車を運転するプロドライバー582名（A社554名，B社28名）を分析対象とした。対象者の年齢区分を表6-64に、対象者の運転経験年数を表6-65に示した。また表6-66に、対象者の職務について示した。「配送」が最も多く（582名中539名，93％）、次いで「営業」（40名，7％）であった。

表6-64．対象者の年齢区分

20代	162名（28％）
30代	281名（48％）
40代以上	137名（24％）
無回答	2名（ 0％）
計	582名（100％）

表6-65．対象者の運転経験年数

5年未満	168名（29％）
5～15年未満	245名（42％）
15～25年未満	103名（18％）
25年以上	26名（ 4％）
無回答	40名（ 7％）
計	582名（100％）

（2）手続き

A社については、本社に質問紙を送付した。質問紙は、本社から自社の運送システムを用いて各支社のプロドライバーに配られ、回収された。

B社については、調査を実施する事業所に質問紙を送付した。質問紙は事業所の調査協力者から直接プロドライバーに配られた。回答を終えた質問紙は、調査協力者が直接回収した。

調査時期は平成15年9月から11月にかけてであった。なお、調査後にフォローアップのための解説文を配布した。本調査は、反応の歪みを避けるため、すべて無記名式で行った。

表6-66．対象者の職務（選択式）

配送	539名（93％）
トラック運転	429名（74％）
営業	40名（ 7％）
その他	14名（ 2％）
無回答	10名（ 2％）

（％の母数は582名）

＜その他の回答例＞

＊貴重品運搬

（3）調査項目

「ドライバーの年齢、職務、運転年数」

a) 年齢

【選択式】①10代　②20代　③30代　④40代　⑤50代　⑥60代以上

b) 職務

【選択式】①営業　②配送　③バス運転　④タクシー運転　⑤その他

c) プロドライバーとしての運転年数【自由記述式】

「障害者の移動に関する知識」

a) 点字ブロックの機能

【選択式】①わからない　②視覚障害者が安全に歩くための設備　③車いす使用者が安全に歩くための設備　④聴覚障害者が安全に歩くための設備　⑤高齢者が安全に歩くための設備　⑥その他

b) 視覚障害者の移動方法

【選択式】①わからない　②白い杖を使って歩行している　③黄色の杖を使って歩行している　④目の見える人にガイドされて歩行している　⑤盲導犬を使って歩行している　⑥その他

c) 盲導犬の役割

【選択式】

①わからない

②視覚障害者が指示をしなくても目的地まで連れ

ていくことができる
③視覚障害者に段差があることを教えることができる
④視覚障害者に障害物があることを教えることができる
⑤信号の変化を判断して視覚障害者に教えることができる
⑥その他

「手引き・介助方法に関する知識」

a) 視覚障害者の手引き方法

【4つの絵の中から適切な手引き方法を選択】

b) 段差における車いす使用者の介助方法

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②「手伝いましょうか」と声をかけてAの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える
③「手伝いましょうか」と声をかけてBの絵のように前輪を持ちあげて段差を越える
④見守る
⑤その他

「道路交通上のバリア及び適切な対応に関する知識」

a) 視覚障害者が信号待ちしているときの対応

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②青信号に気がつかないようであれば肩をたたいて知らせる
③青信号に気がつかないようであれば「信号が青ですよ」と声をかける
④信号が点滅してもうすぐ赤に変わりそうな時には、そのことを伝える
⑤自分自身が信号無視をしない
⑥そっと見守っておく
⑦その他

b) 自転車で障害者とすれ違うときの対応

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②自転車に乗ったまますれちがう
③自転車の速度を落として脇を走行する
④自転車を降りて、自転車を押しながら歩く
⑤自転車のベルを鳴らして相手の注意を促す
⑥その他

c) 車の前方を障害者が歩いているときの対応

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②減速はせずに通過する
③障害者の前は徐行をして通過する
④障害者の前で一時停止する
⑤車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す
⑥その他

d) 車の前方を高齢者が歩いているときの対応

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②減速はせずに通過する
③高齢者の前は徐行をして通過する
④高齢者の前で一時停止する
⑤車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す
⑥その他

e) 車が横断歩道上で停止した際に視覚障害者を見かけたときの対応

【選択式】
①どうしたらよいかわからない
②特になにもしない
③横断歩道上に車があることにとまどっている様子であれば、車の中から声をかけて誘導する
④横断歩道上に車があることにとまどっている様子であれば、車を降りて視覚障害者に手をかして誘導する
⑤視覚障害者が横断歩道上の車に気づくように、クラクションを鳴らして車の存在を伝える

f) 障害者用駐車スペースの利用対象者

【選択式】
①わからない
②空いていたら誰でも利用してよい
③高齢者が運転する車
④歩行の不自由な障害者が運転する車
⑤高齢者を乗せている車
⑥歩行の不自由な障害者を乗せている車

⑦乳幼児を乗せている車
⑧その他

g) 障害者用駐車スペースの設置理由
【選択式】
①わからない
②車の乗降に時間がかかる人のために設置されている
③長距離を移動できない人のために建物の入口近くに設置されている
④車の乗降に広い幅を必要とする人のために設置されている
⑤特に理由はない
⑥その他

h) 絵（図 6-4）の場面で、路上駐車しているトラックに向かって視覚障害者が歩いている際に予測される危険性【自由記述式】

i) 絵（図 6-3）のような場合、どのようなことに気をつけて運転するか【自由記述式】

j) 写真 6-3 において、車いす使用者が困っている理由【自由記述式】

k) 写真 6-3 の場面に自分がいたときの対応【自由記述式】

「障害に関する教育を受けた経験」

a) 高齢者に関する交通バリアフリー教育を受けた経験
【選択式】①覚えている　②覚えていない

b) 誰から教育を受けたか
【選択式】①社内で交通安全教育を担当している指導員　②外部の交通安全指導員　③直属の上司　④プロドライバーの仲間　⑤その他

c) 教育内容【自由記述式】

d) 障害者に関する交通バリアフリー教育を受けた経験
【選択式】①覚えている　②覚えていない

e) 誰から教育を受けたか
【選択式】①社内で交通安全教育を担当している指導員　②外部の交通安全指導員　③直属の上司　④プロドライバーの仲間　⑤その他

f) 教育内容【自由記述式】

「交通バリアフリー教育に関する意見」
障害者及び高齢者の交通安全を守ることに関する考え【自由記述式】

2．結果と考察

（1）障害者の移動に関する知識

1）視覚障害者の移動方法

視覚障害者の移動方法について尋ねた結果を表 6-67 に示した。「盲導犬を使って歩いている」と回答した者が 582 名中 509 名（87 %）と最も多かったが、「白杖を使って歩いている」と答えた者も 488 名（84 %）と多かった。なお、この他に「介助者と一緒に歩いている」とした者が 290 名（50 %）、「黄色い杖を使って歩いている」が 56 名（10 %）いた。

2）点字ブロックの機能

点字ブロックの機能について尋ねたところ、「視覚障害者のための設備」と回答した者が 582 名中 562 名（97 %）とほとんどであった（表 6-68）。

また、点字ブロックの機能について正答のみを選択した者、正答と誤答を合わせて選択した者、誤答のみを選択した者、わからないと回答した者に分けた結果を示した（表 6-69）。正答のみを選択した者は 582 名中 543 名（93 %）であった。残りの 4 %の者は誤答を選択しており、また、2 %がわからないと回答した。

表 6-67. 視覚障害者の移動方法（選択式）

盲導犬を使って歩いている	509 名（87 %）
白杖を使って歩いている	488 名（84 %）
介助者と一緒に歩いている	290 名（50 %）
黄色い杖を使って歩いている	56 名（10 %）
わからない	4 名（ 1 %）
無回答	2 名（ 0 %）
（%の母数は 582 名）	（複数回答）

表 6-68. 点字ブロックの機能（選択式）

視覚障害者のための設備	562 名（97 %）
聴覚障害者のための設備	18 名（3 %）
高齢者のための設備	4 名（1 %）
車いす使用者のための設備	3 名（1 %）
わからない	12 名（2 %）
無回答	2 名（0 %）
（%の母数は 582 名）	（複数回答）

表 6-69. 点字ブロックの機能（正答と誤答とに分けて示した結果）

正答のみ選択者	543 名（93 %）
正答＋誤答選択者	19 名（3 %）
誤答のみ選択者	6 名（1 %）
わからない	12 名（2 %）
無回答	2 名（0 %）
（%の母数は 582 名）	

3）盲導犬の役割

盲導犬の役割について尋ねた結果を表 6-70 に示した。正答のうち「障害物」を選択した者は 582 名中 510 名（88 %）であり、「段差」が 426 名（73 %）であった。一方、誤答については「信号の変化」が 413 名（71 %）と多く、「指示なし誘導」は 111 名（19 %）であった。

表 6-71 には、盲導犬の役割について正答のみを選択した者、誤答を選択した者（正答も同時に選択している場合を含めた）、わからないと回答した者に分けて結果を示した。正答のみを選択した者は全体の 20 %（115 名）であり、そのうち、正答を 2 つとも選択した者は 11 %（64 名）と少なかった。

一方、誤答選択者については全体の 79 %（458 名）であり、そのうち、「信号の変化」を選択した者が 60 %（347 名）と多かった。なお、誤答を 2 つとも選択した者は 11 %（66 名）であった。

表 6-70. 盲導犬の役割（選択式）

（正答）障害物	510 名（88 %）
（正答）段差	426 名（73 %）
（誤答）信号の変化	413 名（71 %）
（誤答）指示なし誘導	111 名（19 %）
その他	3 名（1 %）
わからない	7 名（1 %）
無回答	2 名（0 %）
（%の母数は 582 名）	（複数回答）

（2）手引き・介助に関する知識

1）視覚障害者

視覚障害者の手引き方法について、4 つの絵（図 6-1）の中から正しい手引きをしている絵の番号を選択させた（表 6-72）。正答（③番）を選択した者は 582 名中 523 名（90 %）であった。

2）車いす使用者

段差における車いす使用者の介助について、正しい方法を用いていると思う項目を選択させた結果を表 6-73 に示した（絵 A，B は図 6-2 に示した）。正答（絵 A）を選択した者は 582 名中 494 名（86 %）であった。一方、誤答（絵 B）を選択した者は 73 名（13 %）であった。

（3）歩行者及び自転車利用者として必要な知識

1）視覚障害者の道路横断時の援助

信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応について尋ねた結果を示した（表 6-74）。適切な対応のうち、「青信号になったら声をかける」を選択した者が 582 名中 494 名（85 %）であり、「信号が赤になりそうになったら教える」が 477 名（82 %）、「自分自身が信号無視をしない」が 158 名（27 %）であった。一方で、「青信号になったら肩をたたいて知らせる」と回答した者が 105 名（18 %）いた。

表 6-71. 盲導犬の役割（正答と誤答とに分けて示した結果）

正答のみ選択者	115名（20％）
正答2項目とも選択	64名（11％）
正答（障害物）選択	47名（ 8％）
正答（段差）選択	4名（ 1％）
誤答選択者	458名（79％）
誤答2項目とも選択	66名（11％）
同時に正答2項目を選択	55名（ 9％）
同時に正答（障害物）を選択	2名（ 0％）
同時に正答（段差）を選択	1名（ 0％）
誤答のみ選択	8名（ 1％）
誤答（信号の変化）選択	347名（60％）
同時に正答2項目を選択	287名（49％）
同時に正答（障害物）を選択	42名（ 7％）
同時に正答（段差）を選択	2名（ 0％）
誤答のみ選択	16名（ 3％）
誤答（指示なし誘導）選択	45名（ 8％）
同時に正答2項目を選択	12名（ 2％）
同時に正答（障害物）を選択	1名（ 0％）
同時に正答（段差）を選択	1名（ 0％）
誤答のみ選択	31名（ 5％）
わからない	7名（ 1％）
無回答	2名（ 0％）

（％の母数は582名）

表 6-72. 視覚障害者の手引き方法（選択式）

正答選択者（③番）	523名（90％）
誤答選択者	45名（ 8％）
①番	26名（ 4％）
②番	10名（ 2％）
④番	9名（ 2％）
無回答	3名（ 1％）

（％の母数は582名）

表 6-73. 段差における車いす使用者の介助方法（選択式）

声をかけて絵Aのように後ろから介助する	494名（86％）
声をかけて絵Bのように前から介助する	73名（13％）
その他	2名（ 0％）
どうしたらよいかわからない	6名（ 1％）
無回答	7名（ 1％）

（％の母数は582名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊「手伝いましょうか」と声をかけて、指示されたとおりに介助する

表 6-74. 信号待ちしている視覚障害者を見かけたときの対応（選択式）

青信号になったら「信号が青ですよ」と声をかける	494 名（85 %）
信号が赤になりそうになったら教える	477 名（82 %）
自分自身が信号無視をしない	158 名（27 %）
青信号になったら肩をたたいて知らせる	105 名（18 %）
見守る	7 名（ 1 %）
その他	7 名（ 1 %）
どうしたらよいかわからない	12 名（ 2 %）
無回答	3 名（ 1 %）

（%の母数は 582 名）　（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊手引きをしながら一緒に横断歩道を渡る

2）バリアを感じている車いす使用者への対応

写真 6-3 において車いす使用者は何に困っているかについて尋ねた（表 6-75）。「車間が狭く、自分の車に乗り込めない」と適切に状況を判断した者は 554 名（95 %）であった。

また、写真 6-3 の場面を正しく説明した者に対して、この場面に自分がいた場合の対応について尋ねた結果を表 6-76 に示した。この場面においては隣の車のドライバーを呼び出すために店員や駐車場の係員に状況説明をすることが必要であるが、「店員や駐車場の係員を呼ぶ」と回答した者は 54 名（10 %）と少なった。一方、「自分ひとりで助ける」と回答した者は 395 名（71 %）と、一般ドライバーに対する同様の調査で得られた結果（61 %）よりも多かった。車いす使用者が車の乗降に広い幅を必要とすることを知っていれば、幅を確保するために隣の車を移動させなければならないことに気づくはずであり、適切な対応をとるためには、思いやりの気持ちだけでなく、具体的な知識を持つことが必要である。

表 6-75. 写真 6-3 において車いす使用者が困っている理由（自由記述式）

車間が狭く、自分の車に乗り込めない	554 名（95 %）
足が不自由なために車に乗り込めない	1 名（ 0 %）
その他	2 名（ 0 %）
わからない	3 名（ 1 %）
無回答	24 名（ 4 %）

（%の母数は 582 名）

表 6-76. 写真 6-3 の場面に自分がいたときの対応（自由記述式）

自分ひとりで助ける	395 名（71 %）
店員や駐車場の係員を呼ぶ	54 名（10 %）
他の人を呼ぶ	21 名（ 4 %）
見守る	1 名（ 0 %）
その他	65 名（12 %）
何もしない	4 名（ 1 %）
わからない	5 名（ 1 %）
無回答	36 名（ 6 %）

（%の母数は写真 6-3 において正しく回答した 554 名）

表 6-77. 自転車で障害者とすれ違うときの対応（選択式）

自転車を降りて、押して歩く	467名（80％）
自転車の速度を落としてすれ違う	250名（43％）
自転車のベルを鳴らして注意を促す	64名（11％）
自転車に乗ったまますれ違う	7名（1％）
その他	8名（1％）
どうしたらよいかわからない	2名（0％）
無回答	6名（1％）
（％の母数は582名）	（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊「横を通ります」と声をかける

3）自転車で障害者とすれ違うときの対応

自転車で障害者とすれ違うときの対応について尋ねた結果を表6-77に示した。「自転車を降りて、押して歩く」と回答した者が最も多く（582名中467名，80％）、次いで、「自転車の速度を落としてすれ違う」であった（250名，43％）。一方、「自転車のベルを鳴らして注意を促す」と回答した者が64名（11％）いたが、ベルを鳴らすという行為は障害者や高齢者を驚かせるということを知る必要がある。

（4）ドライバーとして必要な知識

1）運転する車の前方を障害者・高齢者が通行していたときの対応

運転する車の前方を障害者が歩いていた場合の対応について尋ねた結果を表6-78に示した。「徐行をして通過する」と回答した者は582名中400名（69％）、「一時停止する」と回答した者が358名（62％）であった。一方、「車のクラクションを鳴らして注意を促す」と回答した者が35名（6％）、「減速せずに通過する」とした者が2名いた。大型車両が減速せずに障害者の側を走り抜けたり、大きな音のクラクションを鳴らしたりすれば、障害者が驚き、また恐怖心を抱くのは当然である。

また、表6-79には、運転する車の前方を高齢者が歩いていた場合の対応について尋ねた結果を示した。「徐行して通過する」と回答した者が582名中484名（83％）と多く、「一時停止する」と回答した者は278名（48％）であった。一方、「車のクラクションを鳴らして注意を促す」（31名，5％）、「減速せずに通過する」（5名，1％）と回答した者がいた。

車を運転していて障害者を見かけた際に、適切に状況判断をし、起こりうる危険を予測することは、障害者の交通安全を守る上で非常に重要なことである。

図6-3の場面において予測される危険性について尋ね、回答の中に電動車いす使用者に関する記述の有無を分析したところ、何らかの記述のあった557名中350名（63％）が電動車いす使用者についてふれていた。

電動車いすについてふれた350名のうち、ほとんどの者が「路上駐車によって歩道を通れない車いす使用者が車道に出てくる可能性があるので気をつける」と状況を適切に判断していた（347名，99％）。残りの3名については、具体的な記述をせずに「車いす使用者に気をつける」と回答していた。なお、一般ドライバーに同様の質問をした際には「車いす使用者の車道側への転倒の可能性」を挙げた者がいたが、プロドライバーの回答にはなかった。

2）車が横断歩道上に停止したときの対応

表6-80に、横断歩道上に停まった自分の車に視覚障害者がとまどった場合の対応について尋ねた結果を示した。「車から降りて誘導する」と回答した者が582名中501名（86％）と多かった。また、「車内から声をかけて誘導する」と回答した者が

131名（23％）いた。一方、「車のクラクションを鳴らして注意を促す」（12名，2％）、「特に何もしない」（3名，1％）、「どうしたらよいかわからない」（7名，1％）と回答した者がいた。

表 6-78. 運転する車の前方を障害者が歩いていた場合の対応（選択式）

徐行をして通過する	400名（69％）
一時停止する	358名（62％）
車のクラクションを鳴らして注意を促す	35名（ 6％）
減速せずに通過する	2名（ 0％）
その他	8名（ 1％）
無回答	4名（ 1％）
（％の母数は582名）	（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊障害者との距離を十分にとって走行する

表 6-79. 運転する車の前方を高齢者が歩いていた場合の対応（選択式）

徐行をして通過する	485名（83％）
一時停止する	278名（48％）
車のクラクションを鳴らして注意を促す	31名（ 5％）
減速せずに通過する	5名（ 1％）
その他	8名（ 1％）
無回答	3名（ 1％）
（％の母数は582名）	（複数回答）

＜その他の回答例＞

＊高齢者との距離を十分にとって走行する

表 6-80. 横断歩道上に停まった自分の車に視覚障害者がとまどった場合の対応（選択式）

車を降りて誘導する	501名（86％）
車内から声をかけて誘導する	131名（23％）
車のクラクションを鳴らして注意を促す	12名（ 2％）
特に何もしない	3名（ 1％）
どうしたらよいかわからない	7名（ 1％）
無回答	9名（ 2％）
（％の母数は582名）	（複数回答）

3) 障害者用駐車スペースに関する認識

障害者用駐車スペースの利用対象について尋ねた結果を表6-81に示した。「歩行の不自由な障害者を乗せている車」(582名中506名，87％) あるいは「歩行が不自由な障害者が運転する車」(495名，85％) と回答した者が多かった。一方、ごく少数ではあるが「空いていれば誰でも利用してよい」(2名) と考える者がいた。

一般ドライバーによる障害者用駐車スペースの不正利用は、車いす使用者やその家族から早急な解決が求められている課題である (国際交通安全学会，2002)。最近は、警察庁監修の「交通の教則」において駐車スペースに関する内容が取りあげられたり、各自治体や車いす使用者が啓発活動を展開したりしている。したがって、道路交通において手本となるべきプロドライバーには、不正利用をしないとともに、不正利用を率先して防止する働きかけが求められる。

また、障害者用駐車スペースの設置理由について尋ねた結果を表6-82に示した。「車の乗降に広い幅を必要とする人のため」と正しく回答した者は582名中473名 (81％) であった。さらに、障害者用駐車スペースの設置理由について、正答のみを選択した者、正答と誤答を合わせて選択した者、誤答を選択した者、わからないと回答した者に分けて結果を表6-83に示した。正答のみを選択した者は582名中124名 (21％) と少なく、正答と誤答を合わせて選択した者が349名 (60％) と多かった。

表6-81. 障害者用駐車スペースの利用対象 (選択式)

歩行の不自由な障害者を乗せている車	506名 (87％)
歩行が不自由な障害者が運転する車	495名 (85％)
高齢者を乗せている車	60名 (10％)
高齢者が運転する車	34名 (6％)
乳幼児を乗せている車	13名 (2％)
空いていれば誰でも利用してよい	2名 (0％)
わからない	1名 (0％)
無回答	2名 (0％)
(％の母数は582名)	(複数回答)

表6-82. 障害者用駐車スペースの設置理由 (選択式)

車の乗降に広い幅を必要とする人のため	473名 (81％)
長距離を移動できない人のため	366名 (63％)
車の乗降に時間がかかる人のため	235名 (40％)
特に理由はない	2名 (0％)
わからない	2名 (0％)
無回答	3名 (1％)
(％の母数は582名)	(複数回答)

表6-83. 障害者用駐車スペースの設置理由 (正答と誤答とに分けて示した結果)

正答のみ選択者	124名 (21％)
正答＋誤答選択者	349名 (60％)
誤答のみ選択者	104名 (18％)
わからない	2名 (0％)
無回答	3名 (1％)
(％の母数は582名)	

（5）プロドライバーとして必要な知識

表 6-84 に、図 6-4 の場面において、視覚障害者がトラックに向かって歩いている際に予測される危険について尋ねた結果を示した。最も多かった回答は「視覚障害者がトラックにぶつかる」であり(503 名，91 %)、このうち「荷台後部の扉にぶつかる」と回答した者が 294 名（53 %）と多かった。一方で、ぶつかる箇所について詳細には説明せず、「トラックにぶつかる」とだけ記述した者が 266 名(48 %）いた。さらに、「トラックを避けて車道側を歩いた際にサイドミラーに顔をぶつける」と回答した者が 27 名（5 %）いた。

視覚障害者が路上駐車したトラックにぶつかるケースは非常に多い。その中でも、トラックの荷台や荷台から突き出した積載物、サイドミラーにぶつかった視覚障害者の多くが顔を切る、歯を折るなどのけがを負っている（国際交通安全学会，1999)。トラックは車高が高く、白杖では感知できない。そのため、視覚障害者は勢いよくトラックにぶつかってしまうのである。

また、トラックを避けた際に、視覚障害者が車道側を歩くと考えた者は「車と接触する危険性」(288 名，52 %）を挙げ、歩道側を歩くと考えた者は「塀とトラックの間にはさまる可能性」(5 名，1 %)を挙げた。実際に路肩に駐車している車あるいは歩道に乗りあげて停めている車があったときには、衣服が汚れることや車で通りがふさがれている可能性を考えて、視覚障害者は車道側を歩くことが多い。そのため、車道を走行している車と接触する危険性がある。また車道を歩くと、その他の記述にあったように、白杖が走行車に接触して破損してしまう可能性がある。

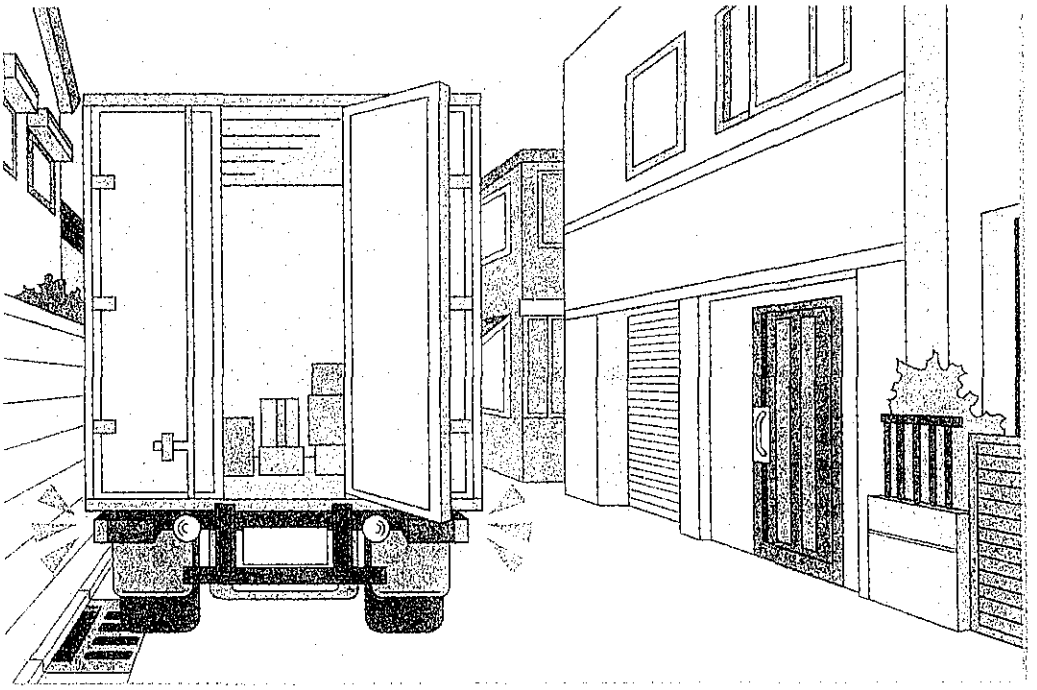


図 6-4. トラックが路肩に停まっている場面

表 6-84. 図 6-4 の場面において視覚障害者が歩行している際に予測される危険（自由記述式）

視覚障害者がトラックにぶつかる	503 名（91 %）
荷台後部の扉にぶつかる	294 名（53 %）
トラック（のどこか）にぶつかる	266 名（48 %）
トラックを避けて車道側を歩いた際にサイドミラーに顔をぶつける	27 名（ 5 %）
トラックを避けようとして前方から走ってきた車と接触する	288 名（52 %）
トラックが発進もしくは後進して轢かれる	32 名（ 6 %）
塀にぶつかる	8 名（ 1 %）
人にぶつかる	8 名（ 1 %）
塀とトラックの間にはさまる	5 名（ 1 %）
その他	50 名（ 9 %）

（%の母数は何らかの記述のあった 550 名）

＜その他の記述例＞

＊トラックの左側を歩こうとして側溝に落ちる

＊白杖が走行車に接触して破損する

＊側溝の蓋に白杖が引っかかり転倒する

（6）交通バリアフリー教育を受けた経験

1）障害に関する教育を受けた経験

障害者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「(教育を受けたことを) 覚えている」と回答した者は 582 名中 227 名 (39 %) であり、「覚えていない」が 294 名 (51 %)、無回答が 61 名 (10 %) であった。誰から教育を受けたかについて尋ねたところ、「社内の交通安全指導員」と回答した者が 227 名中 174 名（77 %）と最も多く、次いで、「直属の上司」(96 名，42 %)、「外部の交通安全指導員」(33 名，15 %）であった (表 6-85)。

教育内容について尋ねた結果を表 6-86 に示した。最も多かった回答は「障害者の安全を守るための配慮事項」であった（227 名中 112 名，49 %)。具体的には、「配送中に時間がない場合でも歩道に乗りあげて駐車してはいけない」、「クラクションを鳴らすなど、障害者を威圧するような運転はしてはいけない」、「障害者用駐車スペースを不正利用してはいけない」などの内容を学んだ者がいた。この他に、「障害者の特性」について学んだ経験のある者が 21 名（9 %）いた。

2）高齢者に関する教育を受けた経験

高齢者の交通バリアフリーに関する教育を受けた経験について尋ねたところ、「(教育を受けたことを) 覚えている」と回答した者は 582 名中 491 名 (84 %) であった。誰から教育を受けたかについて、最も多かった回答は「社内の交通安全指導員」であり（491 名中 387 名，79 %)、次いで、「直属の上司」(211 名，43 %)、「外部の交通安全指導員」(99 名，20 %）であった（表 6-87)。表 6-88 に、教育内容について尋ねた結果を示した。最も多かったのは「高齢者の特性」であり（491 名中 219 名，45 %)、次いで「高齢者の安全を守るための配慮事項」(207 名，42 %）であった。

表 6-85. 誰から教育を受けたか（選択式）

社内の交通安全指導員	174 名（77 %）
直属の上司	96 名（42 %）
外部の交通安全指導員	33 名（15 %）
プロドライバーの仲間	18 名（8 %）
その他	3 名（1 %）

（%の母数は障害に関する学習経験のある 227 名）（複数回答）

表 6-86. 教育内容（自由記述式）

障害者の安全を守るための配慮事項（※ 1）	112 名（49 %）
障害者の特性	21 名（9 %）
その他	39 名（17 %）
覚えていない	5 名（2 %）
無回答	64 名（28 %）

（%の母数は障害に関する学習経験のある 227 名）

（※ 1）障害者の安全を守るための配慮事項に関する記述例

＊配送中に時間がない場合でも歩道に乗りあげて駐車してはいけない

＊クラクションを鳴らすなど、障害者を威圧するような運転はしてはいけない

＊障害者用駐車スペースを不正利用しない

＊障害者を見かけたら譲り合いの精神をもって対応する

＊障害者との距離を十分にとり、常に交通弱者の保護に努める

＜その他の回答例＞

＊シミュレーション体験（擬似体験）を行った

表 6-87. 誰から教育を受けたか（選択式）

社内の交通安全指導員	387 名（79 %）
直属の上司	211 名（43 %）
外部の交通安全指導員	99 名（20 %）
プロドライバーの仲間	49 名（10 %）
その他	8 名（2 %）
無回答	5 名（1 %）

（%の母数は高齢者に関する学習経験のある 491 名）（複数回答）

表 6-88. 教育内容（自由記述式）

高齢者の特性	219 名（45 %）
高齢者の安全を守るための配慮事項（※ 1）	207 名（42 %）
その他	63 名（13 %）
覚えていない	1 名（0 %）
無回答	90 名（18 %）

（%の母数は高齢者に関する学習経験のある 491 名）

（※ 1）高齢者の安全を守るための配慮事項に関する記述例

＊高齢者は予想のつかない行動をとることがあるので注意をする

＊高齢者を見かけたらいつでも停止することができるように減速する

＜その他の回答例＞

＊車内の安全教育ビデオを視聴した

＊社内研修において事故等の事例をもとに話し合った

（7）交通バリアフリー社会の実現に関するプロドライバーの意見

障害者や高齢者の交通安全を守ることに関する意見を自由記述式によって尋ね、その回答を表6-89にまとめた。最も多かった意見は「市民に対する教育・啓発が必要」であった（130名中56名，43％）。そのうちの28％（37名）が「安全への意識を高める」ことが重要であると考えていた。また、7％（9名）が「障害について理解させる」ことが必要であると述べ、4％（5名）が「バリアをつくらないことを教育する」ことを挙げた。バリアをつくらないことについては、「点字ブロックが設置されていても、その上に自転車や車が置かれていて役に立っていない場合がある。この点を市民に理解してもらわなければならない」と述べた者がいた。

この他には、「物理的なバリアの解消が必要」という意見が26名（20％）から、「障害者や高齢者が自分の身を守るための技術を身につけるべき」が13名（10％）から、「制度の制定もしくは改善が必要」が6名（5％）から挙げられた。

表6-89. 障害者や高齢者の交通安全を守ることについての意見（自由記述式）

市民に対する教育・啓発が必要（※1）	56名（43％）
安全への意識を高める	37名（28％）
障害について理解させる	9名（7％）
バリアをつくらないことを教育する	5名（4％）
その他	9名（7％）
物理的なバリアの解消が必要	26名（20％）
障害者や高齢者が自分を守るための技術を身につけるべき（※2）	13名（10％）
高齢者に○○してもらう	8名（6％）
障害者に○○してもらう	5名（4％）
制度の制定もしくは改善が必要	6名（5％）
その他（※3）	47名（36％）

（％の母数は何らかの記述のあった130名）

（※1）市民に対する教育・啓発が必要と考える者の記述例

＊市民の一人ひとりが交通安全に関する意識を高める

＊子どもの頃から障害について理解する教育が必要である

＊教習所の教本において、交通バリアフリーに関する内容を充実させる

＊点字ブロックが設置されていても、その上に自転車や車が置かれていて役に立っていない場合がある。この点を市民に理解してもらわなければならない

（※2）障害者や高齢者が自分の身を守るための技術を身につけるべきと考える者の記述例

＊高齢者や障害者にできるだけ目立つ服装をしてもらう

＊高齢者に交通ルールを守った行動をとってもらう

（※3）その他の記述例

＊障害者用のステッカーを貼った車の多くがスピードを出し、平気で割り込みをしているのでステッカーを貼る必要はないと感じる

第6節　小学生・中学生及びドライバーの認識の比較

ここでは、「点字ブロックの機能」、「盲導犬の役割」、「視覚障害者の手引き方法」、「車いす使用者の介助方法」の4項目について、小学生、中学生、一般ドライバー、プロドライバーの結果の比較を行った。

1．交通バリアフリーに関する認識の比較

1）点字ブロックの機能

点字ブロックの機能は視覚障害者の移動時のニーズや困難について知る上で基本となる知識である。表6-90に、点字ブロックの機能について、小学生、中学生、一般ドライバー、プロドライバーのそれぞれに尋ねた結果を示した。正答のみを選択した者の割合は年齢が上がるごとに増加し、一般ドライバーでは93％が正しい知識を持っていた。しかしながら一方で、少数ではあるが、誤答のみを選択した者が年齢に関係なく1～2％いることが確認された。

また、正答と誤答を合わせて選択した者が、中学生では6％、一般ドライバーでは2～3％であったのに対し、小学生では11％（1690名中192名）いた。小学生の中には、障害のニーズを種別ごとに分けて認識できておらず、「点字ブロックはすべての移動に支障のある人が安全に歩くためのもの」とひとくくりに考えてしまう者がいるようである。なお、一般ドライバーとプロドライバーの結果にはほとんど差がみられなかった。

2）盲導犬の役割

盲導犬の役割について、小学生、中学生、一般ドライバー、プロドライバーそれぞれに尋ねた結果を表6-91に示した。年齢が上がるにつれて、正答のみを選択した者が増加した。しかしながら、成人でも20～30％の者しか正しい知識を持っていなかった。

また、誤答についてみると、誤答2項目とも選択している者や「指示なし誘導」の選択者については年齢が上がるにつれて減少していた。つまり、ある程度の年齢になれば、「指示なし誘導」が盲導犬の能力を明らかに超えた行為であることに気づくようになると言える。一方、「信号の変化」を正答と一緒に選択した者の割合は年齢が上がるごとに増加していた。これは、そもそも「犬は信号の色を見分けることができない」ということを知らないために、それが犬の能力を超えた行為であることが認識できなかったためである。

盲導犬については、年齢に関係なく「通常の犬以上の能力を持ったかしこい犬」と過大視する傾向が認められた。したがって、どの対象に対しても、盲導犬の役割やその限界、盲導犬使用者の役割などについて教育していく必要があると考えられる。

3）視覚障害者の手引き方法

視覚障害者の手引き方法について尋ねた結果を比較した（表6-92）。正答を選んだ割合についてみると、小・中学生では約7割であったが、一般ドライバーでは9割を超えていたことから、成人についてはほとんどの者が視覚障害者を手引きする際の正しい形を知っているということが確認された。

しかしながら、実際に視覚障害者を手引きする際には、正しい手引きの形を知っていることに加えて、声かけの仕方、誘導の仕方、誘導する際の留意点など、手引きの際に必要な一連の知識や技術を身につけておかなければならない。

表 6-90. 点字ブロックの機能（正答と誤答とに分けて示した結果）

	小学生	中学生	一般ドライバー	プロドライバー
正答のみ選択者	1451 名（86 %）	695 名（89 %）	502 名（93 %）	543 名（93 %）
正答＋誤答選択者	192 名（11 %）	43 名（ 6 %）	10 名（ 2 %）	19 名（ 3 %）
誤答のみ選択者	29 名（ 2 %）	14 名（ 2 %）	5 名（ 1 %）	6 名（ 1 %）
わからない	17 名（ 1 %）	25 名（ 3 %）	19 名（ 4 %）	12 名（ 2 %）
無回答	0	3 名（ 0 %）	3 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）

（%の母数は小学生 1690 名，中学生 780 名，一般ドライバー 539 名，プロドライバー 582 名）

表 6-91. 盲導犬の役割（正答と誤答とに分けて示した結果）

	小学生	中学生	一般ドライバー	プロドライバー
正答のみ選択者	139 名（ 8 %）	104 名（13 %）	149 名（28 %）	115 名（20 %）
正答 2 項目とも選択	98 名（ 6 %）	48 名（ 6 %）	117 名（22 %）	64 名（11 %）
正答（障害物）選択	21 名（ 1 %）	52 名（ 7 %）	30 名（ 6 %）	47 名（ 8 %）
正答（段差）選択	20 名（ 1 %）	3 名（ 0 %）	2 名（ 0 %）	4 名（ 1 %）
その他の正答（視覚障害者の指示で動く）	0	1 名（ 0 %）	0	0
誤答選択者	1517 名（90 %）	644 名（83 %）	382 名（71 %）	458 名（79 %）
誤答 2 項目とも選択	640 名（38 %）	204 名（26 %）	44 名（ 8 %）	66 名（11 %）
同時に正答 2 項目を選択	422 名（25 %）	149 名（19 %）	33 名（ 6 %）	55 名（ 9 %）
同時に正答（障害物）を選択	87 名（ 5 %）	25 名（ 3 %）	6 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）
同時に正答（段差）を選択	66 名（ 4 %）	6 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）	1 名（ 0 %）
誤答のみ選択	65 名（ 4 %）	24 名（ 3 %）	3 名（ 1 %）	8 名（ 1 %）
誤答（信号の変化）選択	646 名（38 %）	355 名（46 %）	327 名（61 %）	347 名（60 %）
同時に正答 2 項目を選択	532 名（31 %）	274 名（35 %）	282 名（52 %）	287 名（49 %）
同時に正答（障害物）を選択	60 名（ 4 %）	50 名（ 6 %）	30 名（ 6 %）	42 名（ 7 %）
同時に正答（段差）を選択	22 名（ 1 %）	10 名（ 1 %）	4 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）
誤答のみ選択	32 名（ 2 %）	21 名（ 3 %）	11 名（ 2 %）	16 名（ 3 %）
誤答（指示なし誘導）選択	231 名（14 %）	85 名（11 %）	11 名（ 2 %）	45 名（ 8 %）
同時に正答 2 項目を選択	89 名（ 5 %）	17 名（ 2 %）	4 名（ 1 %）	12 名（ 2 %）
同時に正答（障害物）を選択	35 名（ 2 %）	13 名（ 2 %）	1 名（ 0 %）	1 名（ 0 %）
同時に正答（段差）を選択	25 名（ 1 %）	3 名（ 0 %）	1 名（ 0 %）	1 名（ 0 %）
誤答のみ選択	82 名（ 5 %）	52 名（ 7 %）	5 名（ 1 %）	31 名（ 5 %）
わからない	29 名（ 2 %）	28 名（ 4 %）	8 名（ 1 %）	7 名（ 1 %）
無回答	5 名（ 0 %）	0	0	2 名（ 0 %）

（%の母数は小学生 1690 名，中学生 780 名，一般ドライバー 539 名，プロドライバー 582 名）

表 6-92. 視覚障害者の手引き方法（選択式）

	小学生	中学生	一般ドライバー	プロドライバー
正答（③番）	1145 名（68 %）	520 名（67 %）	514 名（95 %）	523 名（90 %）
誤答	524 名（31 %）	255 名（33 %）	23 名（ 4 %）	45 名（ 8 %）
①番	331 名（20 %）	192 名（25 %）	12 名（ 2 %）	26 名（ 4 %）
②番	31 名（ 2 %）	20 名（ 3 %）	2 名（ 0 %）	10 名（ 2 %）
④番	162 名（10 %）	43 名（ 6 %）	9 名（ 2 %）	9 名（ 2 %）
無回答	21 名（ 1 %）	5 名（ 0 %）	2 名（ 0 %）	3 名（ 1 %）

（%の母数は小学生 1690 名，中学生 780 名，一般ドライバー 539 名，プロドライバー 582 名）

4）車いす使用者の介助方法

段差における車いす使用者の介助方法について、中学生、一般ドライバー、プロドライバーそれぞれに尋ねた結果を示した（表 6-93）。なお、車いすの操作には技術とある程度の体力を必要とするため、小学生にはその操作がむずかしい。したがって、小学生を対象にした調査では車いすの介助方法に関する項目を除いた。正答を選んだ者は、年齢が上がるにつれて増加した。一般ドライバーとプロドライバーの間に差はなかった。

表 6-93. 段差における車いす使用者の介助方法（選択式）

	中学生	一般ドライバー	プロドライバー
声をかけて写真 A のように後ろから介助する	585 名（75 %）	459 名（85 %）	494 名（86 %）
声をかけて写真 B のように前から介助する	100 名（13 %）	53 名（10 %）	73 名（13 %）
見守る	32 名（ 4 %）	9 名（ 2 %）	0
わからない	53 名（ 7 %）	2 名（ 0 %）	6 名（ 1 %）
その他	5 名（ 1 %）	6 名（ 1 %）	2 名（ 0 %）
無回答	5 名（ 1 %）	10 名（ 2 %）	7 名（ 1 %）

（%の母数は中学生 780 名，一般ドライバー 539 名，プロドライバー 582 名）

第7章　総　括

第1節　結果のまとめ

1．教材分析（第2章）

（1）小・中学校の検定済教科書

1）生活科・社会科・公民

生活科では身近な街の様子を描いた絵や写真の中に多くのバリアフリー施設・設備が登場した。また生活科では、街にはいろいろな人がいるということを理解させるために多くの障害者や高齢者、外国人を登場させていた。さらに、学校の中で障害児と健常児が一緒に遊ぶ様子や、障害者と児童がふれあう場面など、さまざまな人となかよく暮らす社会を印象づける絵が掲載されていた。

社会科では図書館やスーパーマーケットにおけるサービスとして、また交通安全の視点からバリアフリー施設・設備が紹介されていた。さらに、工業生産や情報社会についてふれる中で福祉車両や手話放送が取りあげられていた。このように、社会科ではさまざまな場面で、障害者が社会の中で不便なく生活していくための工夫について紹介されている。

公民では福祉社会、共生社会の実現に向けた取り組みや施策が紹介されていたほか、障害者の人権問題が扱われていた。

これらの教科では、学年が上がるにしたがって、より抽象的な内容が扱われるようになっているが、バリアフリー施設・設備に関しては学年が上がるにしたがって、より具体的になっている傾向があった。

2）小学国語科・中学国語科

バリアフリーや生活補助手段（点字や手話など）に関する内容が多く取りあげられていた。バリアフリーについては、小学国語科では児童の作文やスピーチという形で物理的なバリアについて児童が報告するという内容が多かったが、中学国語科ではバリアフリーをどう考えるかに関する解説が増え、なかには心理的バリアについてふれている教材もあった。一方、生活補助手段について取りあげている教材については、小学国語科の教科書で扱われていた内容とほぼ同じ内容が中学国語科の教科書に掲載されているなど、教材の系統性に問題があった。また、障害によってつらい思いをしている障害者や障害を乗り越えて偉業を成し遂げた障害者の物語が目立った。

3）英語科

バリアフリーや生活補助手段（点字や手話など）に関する内容が多く取りあげられていた。一方で、国語科と同様に「障害があってもがんばって偉業を成し遂げた障害者」の物語があった。

4）各教科の教科書で取りあげられていた「乙武氏が語るバリアフリー」

どの教科においてもバリアフリーに関する内容が扱われていた。バリアフリーは社会的に関心の高い話題であるとともに、子どもが身近に感じることのできる題材であるため、取りあげられることが多い。バリアフリーについて説明する際には、『五体不満足』の著者であり、自らも電動車いすを使用する乙武洋匡氏の言葉が多く引用されており、彼の写真を掲載している教科書も多かった。図7-1～7-3にその例を示した。

（2）道徳副読本

道徳では、困難を克服して偉業を成し遂げた障害者を賞賛する内容のものが多くみられた。また、中学道徳では、障害者やその家族の苦労、苦悩を描いた資料が多く、全体的に情緒に訴えかける内容が目立った。さらに、障害のたいへんさを強調し、「障害者は障害があるのに立派に生きている」という扱われ方も多かった。その一方で、障害者の障害特性やニーズを具体的に示し、適切な援助方法を解説する内容もあった。

■障害をもっていても，毎日が楽しい

みなさんは，この乙武さんのメッセージをどのように受けとめましたか。

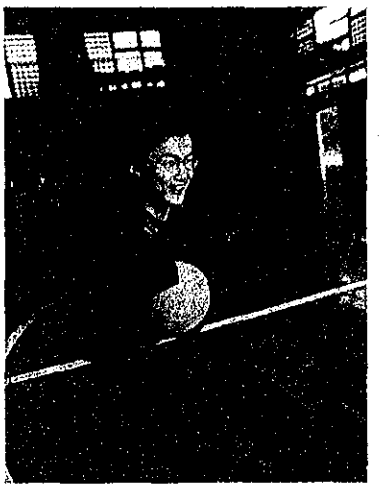
いま，日本には，身体障害者は300万人近くいます。また，65歳以上の高齢者は2000万人をこえています。こうした人たちが，人間として安全で平等に暮らすことができるための障害を取り除き，自由に行動することを可能にする，これが「バリアフリー」です。

乙武さんは，先天性四肢切断という障害で，1976年に生まれました。家族と多くの友人に囲まれて生きてきました。両手両足がなくても，電動車いすで飛び歩く生活です。乙武さんは，「障害は不便です。だけど，不幸ではありません」といっています。そして，「障害をもっていても，ボクは毎日が楽しいよ」と，よびかけているのです。

■自分にしかできないこと

乙武さんは，「ボクには，ボクにしかできないことがある」といいます。バリアフリーを目ざす活動をはじめたのも，その思いからだといいます。それが，この社会のなかでの「自分の役割」と考えているのです。

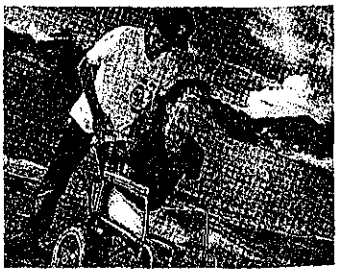
みなさんは，この乙武さんの生き方を，どのように考えますか。クラスのみんなで考え，意見を発表し，おたがいの考えを確かめてみましょう。



▲バスケットをしている乙武さん

▲写真をとっている乙武さん

図 7-1. 公民の教科書に掲載されていた乙武氏の話と写真。乙武氏の言葉として「障害は不便です。だけど、不幸ではありません」、「障害をもっていても、ボクは毎日が楽しいよ」などが掲載されている（日本書籍，公民）



上――小学校を訪問しました。
右下・左下――友人たちと静岡県の伊豆半島に旅行しました。

図 7-2. 中学国語科の教科書に掲載されていた乙武氏の写真。これは、乙武氏が著した「心のバリアフリー」という教材に掲載されていたものである。この中で乙武氏は「環境さえ整っていれば、ぼくのような体の不自由な障害者は、障害者でなくなる」として、障害者が住みよい社会の整備を説いていた。なお、同様の教材が学校図書の中学１年の教科書でも取りあげられている（三省堂，国語，中学２年）

Some people are big, some are small. Some are tall, and some are short. Some are black, some are white. And some have different arms or legs like me. We are all different but we are all people.

We must see these differences as natural. That will become the start of a true barrier-free society.

図 7-3. 英語科の教科書に掲載されていた乙武氏の話と写真。この中で、乙武氏は "We are all different but we all people. We must see these differences as natural. That will become the start of a true barrier-free society. (私たちはみんな違うけれど、みんな同じ人間です。これらの違いを自然なことと考えるべきです。その考えから真のバリアフリー社会がつくられることになるでしょう。" と述べている。(学校図書，英語，中学２年)

（３）自動車運転免許教習所の教本

学科教本及び運転教本の「安全な速度と車間距離」、「歩行者の保護など」の項目の中で「視覚障害者、盲導犬使用者、車いす使用者、高齢者を見かけたら徐行または停止すること」、「身体障害者標識（身体障害者マーク）をつけている車を見かけたら、その車を保護すること」に関する内容が取りあげられていた。しかしながら、歩道上の乗り上げ駐車や、障害者用駐車スペースに関する説明はほとんどなかった。

２．小・中学校教師の教育経験（第３章）

調査より明らかになった点を以下に示した。

（１）小学校教師

＊障害に関する教育経験のある教師は低学年では４割と少なかったものの、中学年や高学年では約７～８割であり、そのうちの多くが総合的な学習の時間や道徳の時間に教えていた。一方、高齢者に関する教育経験のある教師は各学年とも約４割であり、その多くが総合的な学習の時間に高齢者の援助方法について教えていた。

＊車いす使用者、聴覚障害者、視覚障害者について学習させた教師が多かった。知的障害者や精神障害者についてはほとんどふれられていなかった。具体的な内容としては、障害者の感じるバリア、バリアフリー施設・設備、障害者の援助方法が多く扱われていた。また少数ではあるが、障害者の

苦労やがんばりについて取りあげた教師がいた。

＊多く用いられていた教育方法はシミュレーション体験（擬似体験）、障害者による講話、口頭説明であった。一方、交流活動を行った教師は1割にも満たなかった。

＊交通バリアフリー教育を実践する際の問題点について、やさしさや思いやりの心を教えることのむずかしさ、学習したことが実践に結びついてくれないもどかしさを感じている教師がおり、障害に関する教育を行っても、児童の障害者に関する認識や行動に変化がないことに悩んでいる実態があった。また、教える自信がないとした者が約2割いた。その他に、交流や体験の場、時間、機会が少ない、その場限りの学習で終わってしまう、資料や道具を用意できないなどの問題点が挙げられた。

＊小学校における理解教育のあり方については、障害児・者と直接交流する必要性、障害を適正に理解できる教育の必要性、シミュレーション体験（擬似体験）の必要性などが挙げられた。

（2）中学校教師

＊障害に関する内容を教育した経験のある教師は65％であり、総合的な学習の時間、ホームルーム、担当教科、道徳の時間において教えていた。また、高齢者に関する教育経験を有する教師は41％であり、総合的な学習の時間や担当教科の授業時間内に、高齢者の援助方法について教えた者が多かった。

＊車いす使用者、視覚障害者、聴覚障害者、盲導犬使用者ついて取りあげられることが多く、知的障害者や精神障害者についてはほとんど扱われていなかった。具体的な教育内容は、バリアフリー施設・設備、障害者が感じるバリア、障害者の援助方法などであった。また、少数ではあるが障害者の苦労やがんばりについて取りあげた者がいた。

＊多く用いられていた教育方法は口頭説明、シミュレーション体験（擬似体験）、障害者による講話であった。

＊交通バリアフリー教育を実践する際の問題点について、教える自信がないとした教師が約3割いた。また、やさしさや思いやりの心を教えるのはむずかしいという意見や、指導する時間の確保がむずかしくその場限りで終わってしまうという意見が出された。

＊中学校における理解教育のあり方について、障害児・者と直接交流する必要性、障害を適正に理解できる教育の必要性、シミュレーション体験（擬似体験）の必要性などが挙げられた。

3．教習所における交通バリアフリー教育の実態（第4章）

調査より明らかになった点を以下に示した。

＊障害については学科で99％、技能で63％の指導員が扱っており、高齢者については学科で99％、技能で67％が扱っていた。また、いずれも教本による説明や口頭での説明を行っていた。

＊教本に掲載されている内容（歩行者としての身体障害者の保護）についてはほとんどの教習所で教育されていた。また、高齢者の移動特性についても多くの教習所で教えられていた。

＊視覚障害者や盲導犬使用者の道路横断のうち、赤信号を誤って横断してしまうことがあるという内容について教育している指導員は3割に満たなかった。

＊障害者用駐車スペースの設置理由を知らない指導員が約3割いた。また、この内容を教育した経験のある指導員も半数に満たなかった。しかしながら、障害者用駐車スペースの不正利用問題については改善が必要であると感じている指導員が多く、教習所において教育していくべきだと述べた指導員が8割以上にのぼった。

＊教習所教育において交通バリアフリー教育を取り入れるべきであるという考えが8割以上を占めた。この他に、少数ではあるが、教習所のコース内に点字ブロック等の設備を設ける、運転免許試験において交通バリアフリーに関する問題を出題すべきであるなどの意見が挙げられた。

4．認識調査（第6章）

調査より明らかになった点を以下に示した。

＊学年や年齢に関係なく、視覚障害者は白杖を持って歩いているということを知っている者が8割程度いることが確認されたが、盲導犬と一緒に歩いているというイメージを持っている者も8割を超えており、実態と大きくかけはなれたイメージを持たれていることが明らかになった。

＊点字ブロックの機能については、小学生においても成人においても約1割の者が誤った認識を持っていた。

＊盲導犬の役割について正しく理解していた者は小学生では8％と非常に少なく、年齢が上がるごとに多少の増加はみられたものの、成人でも28％しかいなかった。「信号の色を見分けられる」という誤った知識を持っている者が多く、年齢に関係なく盲導犬の能力を過大視する傾向が確認された。

＊視覚障害者の手引き方法に関する正しい知識を持っていたのは小・中学生では約70％、成人では約90％であった。また、段差における車いす使用者の介助方法に関する正しい知識を有していたのは中学生では75％、成人では85％であった。

＊信号待ちをしている視覚障害者を見かけた際の対応について、年齢に関係なく、青信号になったら声をかける、信号が赤になりそうになったら教えるといった適切な対応を選択した者が多かった。しかしながら、視覚障害者のそばにいる人が信号無視をしないことについては成人でも約3割、小・中学生では約1～2割と選択率が低く、周囲の人が信号無視をすることによって視覚障害者が誤った道路横断をする可能性があることを理解していないことが確認された。

＊グレーチングに車いすのキャスターがはまっている場面の対応について、小学生では単独の援助が困難な状況であるにもかかわらず「自分ひとりで助ける」と回答した児童が多かった。また、中学生についても、自分ひとりで助けると答えた生徒の約2割が適切な介助方法を知らなかった。

＊車間が狭くて車に乗り込めない車いす使用者を見かけた場合には、隣の車を移動させるために店の店員や駐車場係員にその旨を伝える必要がある。それにもかかわらず、年齢に関係なく「自分ひとりで助ける」と回答した者が多かった。

＊自転車で障害者や高齢者とすれ違う際には、自転車を降りて押す、あるいは自転車のスピードを落としてすれ違うと答えた者がほとんどであった。しかし、年齢に関係なく約1～2割が「自転車のベルを鳴らして注意を促す」と答えた。

＊車の前方を障害者が通行していた場合には徐行や一時停止をすると答えたドライバーが大半を占めたが、クラクションを鳴らすという回答も約1割にみられた。

＊障害者用駐車スペースの設置理由を正しく理解しているドライバーは2割しかいなかった。誤った認識を持つ者の多くは、長距離を移動できない者や車の乗降に時間のかかる者のためのスペースでもあると考えていた。

＊小・中学生では総合的な学習の時間や道徳の時間に障害に関する内容を学習しているケースが多かった。なお、10～20代のドライバーについては、学校の教師から教えられたとする者が多かった。

第2節　総合的考察

1．教育において配慮すべき点

（1）思いやりの心と正しい知識

教師は「やさしさや思いやりの心が身につけば、実際に障害者に手をさしのべて援助することができる」と考えている傾向があった。一方で、やさしさや思いやりの心を育てることのむずかしさに直面している者や、実際の行動に反映されないと感じている者がいた。

認識調査では、障害者が困っている場面にいたら「助ける」とした者が多かった。また、「見守る」と回答した者もいた。「助ける」や「見守る」という回答は障害者に対するやさしさや思いやりの心からくる言葉であり、市民の多くはこのような思いを抱

いている。しかしながら、本研究の結果からは、ひとりで援助することが無理な場面で「助ける」と回答し、援助が必要な場面で「見守る」と回答している者が多く、実際に、余計な援助、無理な援助、ニーズに合わない援助をしてしまうことが予想される。また、少数ではあるが「助けたいけれどどうしてよいかわからず躊躇してしまう」、「きっと何もしてあげられない」、「声をかけるのが恥ずかしい」と答えた者がいた。つまり、助けたいという気持ちはあっても具体的な場面になると自分がどう対応してよいかわからない者が多かったのである。交通場面では、やさしさや思いやりの心だけでは対応できない。適切な対応を行うためには、科学的な認識を学ばせ、同時に体験を行い、それらの知識と体験知を材料に考えていく必要がある。それによって、結果的には思いやりや福祉の心が育っていくと考えられる。障害理解教育、特に交通バリアフリー教育においては具体的な内容を題材にして教えていかなければならない。

（2）できること・できないこと

小学生の大半は、車いすの介助が自分にはむずかしいということを知らないようである。また、車いすの適切な介助方法を知らないにもかかわらず車いす使用者が困っている場面を見かけたら介助しようと考える者がいる。中学校の公民教科書には視覚障害者や車いす使用者の介助方法を伝える内容が取りあげられている。しかしながら、その中には「介助方法は自分で考える」、「坂道では前輪を上げたまま進む」などの不適切な説明があり、生徒が間違った方法を身につけてしまうことが危惧される。

障害者が困っているのを見かけたら、自分にできることとできないことを認識した上でどのように対応したらよいかを判断する必要がある。障害者や介助者本人がけがをすることを防ぐために、介助技術や体力がない場合には無理に介助を行ってはいけない。特に小学生は、体力的にも技術的にも介助できない場面がある。したがって教育の際には、今の段階ではできない援助場面があるということを伝えていかなくてはならないし、それでは自分はどう関わったらよいのかについて具体的に考えさせることが必要になる。

（3）障害者を援助すること・バリアをつくらないこと

「学校で障害について教育したことが社会に出てどれほどいかされるのか疑問である」という教師の意見にみられるように、教師の中には教育が実際場面に反映されていないと感じている者がいる。しかしながら、障害理解において、適切な認識や態度が形成された後に持続的な受容的行動が出現するとされているように（徳田，2002b）、具体的な知識を教えたからといってすぐに行動となって現れるわけではないことに留意しなければならない。特に、障害者に直接的に援助を申し出るという行動は、しっかりとした態度形成がなされていなければ発現しにくい。一方、点字ブロックの上に物を置かないなどのような、障害者にとってのバリアをつくらないという行動は、援助の申し出に比べて容易にできる行動である。これらの行動の発現を第一の目標として教育を進めていくのがよいと考えられる。

（4）教育方法

1）シミュレーション体験（擬似体験）

小学校や中学校では、シミュレーション体験（擬似体験）を行いながら障害について教えている教師が多かった。アイマスク体験や車いす体験などのシミュレーション体験（擬似体験）を教育に取り入れることは、実際に障害というものを身近にとらえ、感じながら学習できるという点で有効である。しかしながら、シミュレーション体験（擬似体験）を行う際にはいくつか配慮しなければならない点がある。ひとつは、体験そのものが目的化しないようにすることがある。ただ体験をしてみて「こんなに不便だった」、「怖かった」で終わらせるのではなく、その体験知を材料にして考え、障害者に対する態度形成や実践的な行動に結びつけていかなければならない。そのためには、十分な事前・事後指導が必要

である。

また、シミュレーション体験（擬似体験）の時間にも配慮が必要である。短時間のシミュレーション体験（擬似体験）では不便さのみが強調されてしまうからである。「不便はあるけれど、このように工夫したらできた」とか「このような援助があれば助かる」といったレベルまで感じることができることが求められるのであり、そのためには、ある程度長い時間をかけて体験をする必要がある。

徳田・高見・桐原（1996）は企業内教育における障害理解活動として、視覚障害、聴覚・言語障害、車いすのシミュレーション体験（擬似体験）を中心とした「東武方式」と呼ばれる研修プログラム（表7-1）を実践し、その効果を報告している。このプログラムの特長は全体で約9時間を要する長時間の研修のうち、3分の1の時間をシミュレーション体験（擬似体験）にあて、残りの時間を事前・事後指導にあてている点にある。このように、十分な事前・事後学習時間と体験時間を確保することによって、受講者は「できない」体験だけでなく「工夫をすればできる」、「周囲の人が援助してくれればできる」体験をすることが確認されている。また、この研修では障害者に対する周囲の人たちの態度を体験するために、研修中であることを明かさず障害者になりきって体験する。これによって、研修者は“disability”だけでなく“handicap”の体験をすることができる。

表7-1.「東武方式」の研修プログラム

9：30	集合（私服着用）
9：35	オリエンテーション
9：45	研修の概要説明
10：15	車いす体験事前指導
11：15	車いす体験
12：15	車いす体験グループ討議
12：35	休憩
12：50	視覚障害、聴覚・言語障害体験事前指導
14：20	視覚障害、聴覚・言語障害体験
16：20	視覚障害、聴覚・言語障害体験グループ討議
16：50	休憩
17：00	討議結果発表、質疑応答、まとめ
18：30	

2）障害児・者との交流

小学校や中学校において、障害児・者と直接交流することで児童生徒の理解が深まると考える教師が多かった。しかしながら、事前に何の知識もなく直接交流を行った場合には、逆にネガティブなイメージを持たせてしまうことにつながる可能性がある。したがって、すぐに交流活動を行うのではなく、事前・事後指導を十分に実施し、児童に対するフォローアップを十分に行える状態をつくって活動にあたるべきである。

3）障害者による講話

小学校や中学校において、シミュレーション体験

(擬似体験) に次いで多く取り入れられていたのが、障害者による講話であった。教師の中には障害者を呼んだり、施設を訪問して見学したりすることが迷惑になるのではないかと心配する者がいた。その一方で、「○月○日の△時に来て話をしてください。謝礼は出ません。」という不躾なお願いをされ、障害者やその関係者が怒りを感じていることもあると言う (徳田, 2002b)。障害者にも当然のことながら仕事や生活がある。したがって、安易に障害者に講話を依頼するのは避けなければならない。また、障害者に講話を頼む際には、事前に話す内容について十分な打ち合わせを行う必要がある。障害者であれば、児童生徒にとって役に立つ教育的な話ができるという保証はないのであるから。

第3節　今後の課題

本研究の結果から、以下に示す教育の必要性が確認された。

①交通障害者の移動の実態に即した教育
②交通障害者のニーズに合わせた教育
③系統的かつ段階的な教育

これらのことから、今後は以下の課題に取り組みたい。

1．段階別・対象別の教育内容の選定

徳田 (2002) は受容的行動の発現のためには段階をおった理解をさせていくことが必要であるとしている。しかしながら、教育現場においては心の教育が重視されている傾向にあった。一方で、一般市民の多くは障害者の移動の実態やニーズに関する具体的な認識を有しておらず、実際の場面で適正な対応をとれない可能性が示唆された。

これらのことから、今後は障害理解の段階をふまえた教育内容の選定が求められていると言えよう。つまり、具体的な知識を含めてスモールステップで適正な理解を深めることのできる教育内容を示す必要があるのである。またその際には、歩行者、自転車利用者、一般ドライバー、プロドライバーといった対象ごとの内容の選定が必要である。

2．効果的な教育方法論の開発

現在は具体的な効果が検討されないままに、さまざまな教育方法によって障害に関する内容が伝えられている。学校現場においてはシミュレーション体験がひんぱんに行われているが、十分な事前・事後学習時間や体験時間を設けていないケースが多い。このことからも、適正な認識形成あるいは態度形成に効果的な教育方法の開発が必要であると考えられる。

なお、さらなる課題として知的障害や精神障害に関するバリアフリー教育がある。共生の認識や障害者に対する受容的な態度は教育によって形成されるのであり、教育の中で彼らの存在に気づかせ、彼らに関する適切な知識を身につけさせていく必要がある。知的障害や精神障害についても同様に、教材や教育の中でこれらに関する正しい情報提供をしていくことが求められる。しかしながら、現在の教科書や教師の取り組みにおいて、知的障害や精神障害に関する話題はほとんどない。これは、知的障害や精神障害をいかにとらえ、どのように児童生徒に伝えていったらよいかが不明確であることが原因である。また、知的障害や精神障害に関して、市民の適切な認識形成のために必要な情報提供の内容に関する研究がほとんどなされていないという実態がある。したがって、今後は、知的障害や精神障害の理解教育、バリアフリー教育に関する研究の充実をはからなければならない。

引 用 文 献

藤本善一（1994）視覚障害者からみた屋外行動の疎外要因と視覚障害者の誘導方法，理学療法ジャーナル，28（11），745-750.

石上智美・西館有沙・富樫美奈子・水野智美・徳田克己（2003）中学校の社会科教科書（公民的分野）における障害の扱われ方，日本福祉心理学会第1回発表抄録集，33.

石上智美・下村祥子・徳田克己（2002）盲導犬に関する新聞記事および書籍の内容の分析，障害理解研究，5，47-52.

石上智美・徳田克己（2003）盲導犬に関する認識の変化－1992年および2001年における小学生から成人までを対象とした調査結果の比較を通して－，心身障害学研究，27，103-112.

国際交通安全学会（1999）『視覚障害者の歩行者としての交通安全ニーズに関する調査研究』，国際交通安全学会.

国際交通安全学会（2000）『視覚障害者の歩行中の交通事故を防ぐための具体的な対策の提言』，国際交通安全学会.

国際交通安全学会（2001）『車いす使用者の交通安全ニーズに関する調査研究』，国際交通安全学会.

国際交通安全学会（2002）『障害者用駐車スペースの利用の適正化に関する総合的研究』，国際交通安全学会.

小宮孝司（2002）点字ブロックの有用性と問題点－視覚障害者と車いす使用者の立場から－，障害理解研究，5，37-42.

宮本格孝（1995）路上駐車と視覚障害者の歩行－自動車運転者に対するアンケート調査から－，視覚障害リハビリテーション，42，35-47.

水野智美・徳田克己・西館有沙・石上智美・富樫美奈子（2003）小学校・中学校の国語科教科書における障害の扱われ方，日本福祉心理学会第1回発表抄録集，30.

西館有沙・富樫美奈子・石上智美・水野智美・徳田克己（2003）小学校の生活科教科書および社会科教科書における障害の扱われ方，日本福祉心理学会第1回発表抄録集，31.

芝田裕一（1991）視覚障害者の歩行環境，視覚障害研究，33，25-33.

下村祥子・石上智美・徳田克己（2001）盲導犬使用者のマスコミ報道に対するニーズ，実践人間学，5，37-41.

富樫美奈子・西館有沙・石上智美・水野智美・徳田克己（2003）中学校の英語教科書における障害の扱われ方，日本福祉心理学会第1回発表抄録集，32.

徳田克己（1989）視覚障害者に対する態度を好意的に変容させるためのシミュレーション法，視覚障害教育・心理研究，6（1），19-23.

徳田克己（1991）視覚障害者とのネガティブな接触経験がイメージに及ぼす影響，チャイルドセンター心理学研究室論文集，2，7-14.

徳田克己（1995）「障害理解の心理」，高見令英・向後礼子・徳田克己・桐原宏行共著『わかりやすい教育心理学』，第18講，203-211．文化書房博文社.

徳田克己（1996）女性週刊誌における障害者・難病者関連記事の分析とそれらが読み手に与えるイメージ，読書科学，40（3），92-102.

徳田克己（1999）全盲者の交通事故と交通安全ニーズ，月刊交通，30（7），60-68.

徳田克己（2001a）障害者の交通安全と心身障害学，高速道路と自動車，44（11），12-16.

徳田克己（2001b）障害者に対する交通安全教育と一般市民に対する交通バリアフリー教育，国際交通安全学会誌，27（1），32-44.

徳田克己（2002）障害理解教育の基本的認識，『「人

間の尊厳と共生」の教育研究』,「人間の尊厳と共生」の教育・課題研究委員会, 43-49.
徳田克己・小宮孝司・種田克典 (2001) 障害者から見た道路交通の問題, 自動車技術会誌, 55, 32-36.
徳田克己・高見令英・桐原宏行 (1996) 企業における障害理解のための研修の効果Ⅰ－障害シミュレーションを中心とした「東武方式」の適用－, 障害理解研究, 1, 3-10.

参 考 文 献

秋山哲男（1993）『高齢者の住まいと交通』，日本評論社.

秋山哲男（2001）『都市交通のユニバーサルデザイン：移動しやすいまちづくり』，学芸出版社.

秋山哲男（2001）高齢社会における交通政策，高速道路と自動車，44（11），7-11.

青柳まゆみ・石上智美・西館有沙（2003）総合的な学習の時間における視覚障害理解教育プログラムⅡ－「盲人能力観尺度」を用いた調査の結果を中心に－，アジア障害社会学研究，3，49-56.

浅野邦明（1998）交通安全教育とその効果，国際交通安全学会誌，24（2），117-126.

地域社会研究所編（2000）『高齢社会と交通』，地域社会研究所.

Elke, L.F. (1991) Improving mobility for travellers with visual impairments, "Improving transport for people with mobility handicaps", 39-45, Paris ECMT (European Conference of Ministers Transport).

畠山秀人（2001）高齢者の社会活動を支援する標識，高速道路と自動車，44（11），42-44.

本田安全運転普及本部（2002）身障者用駐車スペースに駐車するクルマを観察する，Monthly the Safety Japan，346，6.

藤本忠明（2001）態度変容と運転者教育，国際交通安全学会誌，27（1），62-69.

家田仁（2000）新たなフェイズを迎えるバリアフリー化，道路，7，4-5.

井上由美子（1997）「バリアフリーのサイン計画」策定の“必要性”，社会福祉研究，69，116-123.

鎌田実（1999）人にやさしい自動車の展望，自動車技術，53（7），41-47.

川口明子（2000）身体障害者の運転免許取得に関する諸問題，国際交通安全学会誌，26（1），67-73.

建設省道路局路政課（2000）交通バリアフリー法について（特集 道路交通のバリアフリー化を目指して），道路行政セミナー，11（2），5-7.

桐原宏行・向後礼子（2000）視覚障害者に対する歩行援助行動を発現させる要因の検討，障害理解研究，4，11-18.

北川博巳（2002）高齢者・障害者交通研究の動向と課題（小特集 交通バリアフリー法の今後の展開－資料），交通科学，32（1・2），42-47.

国立身体障害者リハビリテーションセンター監修（1994）『身体障害者・高齢者と自動車運転　その歴史的経緯と現状』，中央法規出版.

交通権学会（1999）『交通権憲章　21世紀の豊かな交通への提言』，日本経済評論社.

松本和久・徳田克己（1999）小学生を対象とした障害理解教育プログラムの作成とその効果，障害理解研究，3，21-32.

溝端光雄（1997）『移動制約者の交通環境整備バリアフリー・交通安全の計画と実践』，地域科学研究会.

望月珠美・徳田克己（1999）子どもが全盲者とぶつかった際の親の対応について－障害理解の視点から－，実践人間学，1，5-8.

盲導犬情報室（2003）盲導犬情報ボックス，盲導犬情報，38，11.

村上琢磨（2001）利用者からみた交通バリアフリー－身体障害者にとっての交通バリアフリー化－（特集 交通バリアフリーと舗装），アスファルト，44（209），16-18.

室谷正裕（2001）交通バリアフリー社会の実現に向けた取組みについて（特集 まちはよみがえるか），国土と政策，21，18-23.

名和振平（1997）安全で快適な交通社会を目指して，時の法令，1560，6-21.

二井るり子・大原一興・小尾隆一・石田祥代(2003)『知的障害のある人のためのバリアフリーデザイン』，彰国社.
西田泰（1998）世代を考慮した高齢者交通安全教育，月刊交通，29（7），85-92.
西館有沙・水野智美・石上智美・佐藤記道・徳田克己（2002）アジアの主要な鉄道駅におけるバリアフリー状況，心身障害学研究，26，193-212.
西館有沙・水野智美・徳田克己（2002）適切な障害者用駐車スペースの構造等について，アジア障害社会学研究，2，45-52.
西館有沙・水野智美・徳田克己（2003）障害者用駐車スペースの利用状況に及ぼす不正利用対策の効果，実践人間学，6，23-32.
岡村和子（2001）高齢者の交通事故－安全教育を含めたさまざまな対策－，高速道路と自動車，44（11），53-57.
小野聡子・西館有沙（2002）障害者用信号機の押しボタンの設置位置の適切性について－茨城県つくば市中心地区について－，アジア障害社会学研究，1，29-32.
小野聡子・西館有沙（2002）聴覚障害者の障害者用駐車スペース利用の実態とニーズに関する研究，アジア障害社会学研究，2，67-70.
大阪交通科学研究会編（2000）『交通安全学　新しい交通安全の理論と実践』，星雲社.
押野幸一・種田克典・徳田克己・西館有沙・小宮孝司（2001）障害者に優しい交通システムの研究－自動車運転者から見た車いすなどの夜間・視認性の研究－，自動車研究，23（6），10-13.
Peter, S. H. & John, A. R. (1984) "Access for the handicapped: the barrier-free regulations for design and construction in all 50 states", New York: Van Nostrand Reinhold.
佐野竹彦・中村澄美子（1997）視覚障害児・者の単独歩行についての大学生の知識と援助行動，愛知教育大学研究報告，46，95-104.
澤喜四郎（1997）『交通安全論概説』，成山堂書店.
芝田裕一（1992）視覚障害者の歩行における援助依頼，視覚障害リハビリテーション，36，69-75.
清水浩志郎・木村一裕（1997）高齢社会のまちづくり，宅地開発，165，2-11.
白石真澄（1998）ハードとソフトでつくるバリアフリーのまちづくり，自動車工業，32，20-21.
鈴木春男（2001）高齢者の生活と安全な移動，国際交通安全学会誌，27（1），14-24.
高森衛（1999）福祉のまちづくり運動の成果と課題，障害者問題研究，27（1），51-56.
高森衛（2001）移動制約者からみた「交通バリアフリー法」，住民と自治，453，44-47.
高山佳子・大野久奈（1997）視覚障害者の道路環境に関する実態，横浜国立大学教育研究紀要，32，189-200.
富樫美奈子（2002）車いす使用者の歩行環境と改善の必要性について，アジア障害社会学研究，2，59-66.
富樫美奈子・徳田克己・水野智美・松村みち子・小宮孝司（2002）車いす使用者の歩行者に対するニーズ，障害理解研究，5，9-13.
徳田克己（1999）目の不自由な人たちの交通安全を守るために－障害理解の視点から考える－，人と車，35（10），4-13.
徳田克己（2000）目の不自由な人の交通事故を防ぐために指導員が知っておくべきこと，月刊自動車学校，407，19-22.
徳田克己（2000）「心のバリアフリーは交通教育から」，『コーポレイト・トラフィックセーフティ・フォーラム報告書』，24-27，ホンダ安全運転普及本部.
徳田克己（2002）盲学校における交通安全教育の実態，心身障害学研究，26，213-228.
徳田克己・望月珠美・新井邦二郎・松村みち子・長岡英司・小宮孝司・水野智美（2000）幼児と視覚障害者の衝突，障害理解研究，4，25-28.
徳田克己・西館有沙（2002）障害者の交通安全を確保するための基本となる障害理解的取り組み，アジア障害社会学研究，1，45-48.
Tokuda, K. (2001) Road transport barriers encountered

by people with travel difficulties in Japan, IATSS (International Association of Traffic and Safety Sciences) Research, 25(1), 1-11.

とよた啓子（2000）人と者の両面から交通バリアフリーを実現しよう，社会教育，55（8），44-46.

津田美和子（1995）『視覚障害者にやさしい都市デザインの研究』，地域問題研究所.

津田美和子（1999）『視覚障害者が街を歩くとき』，都市文化社.

運輸省運輸政策局消費者行政課監修（1997）『バリアフリーと交通－運輸省高齢者・障害者施策ハンドブック』，中央法規出版.

運輸省運輸政策局消費者行政課監修（1999）人にやさしい交通バリアフリー，Transport，49（4），20-23.

和平好弘（1994）障害者・高齢者のための都市交通，都市問題研究，46（11），53-69.

山田昇（1996）『身障者のための快適カーライフガイド』，飛鳥新社.

山岸朋央（2001）「電動三輪・四輪車」の事故，JAF MATE，39（11），26-27.

山本明（2001）「車いす駐車場を身障ドライバーの手に！！全国脊髄損傷者連合会がキャンペーン開始－。」，サンデー毎日臨時増刊「バリアフリー生活情報2001」，80（20），41-44．毎日新聞社.

山本巧（2000）道路特定事業による歩行空間のバリアフリー化（特集 交通バリアフリー法の施行），警察学論集，53（12），15-31.

山本巧（2001）道路行政におけるバリアフリー施策（特集 交通バリアフリーと舗装－交通バリアフリーの概要），アスファルト，44（209），7-10.

吉田修（2001）交通バリアフリー法の概要，自動車技術会誌，55，16-20.

全国脊髄損傷者連合会編（2001）『高速道路SA・PAにおけるバリアフリーに関する調査研究』，平成12年度三菱財団助成事業報告書，全国脊髄損傷者連合会.

資　　料

資料１：小学校教師を対象にした質問紙 …… 183

資料２：教習所を対象にした質問紙 …… 188

資料３：小学生を対象にした質問紙 …… 192

資料４：プロドライバーを対象にした質問紙 …… 200

資料５：小学生・中学生に配布した解説文 …… 208

資料６：一般ドライバーに配布した解説文 …… 210

資料1

交通バリアフリー教育の実態に関するアンケートのお願い

この度、私たちは平成15年度の国際交通安全学会研究プロジェクトと致しまして、「交通バリアフリー教育の内容の選定」に取り組むこととなりました。交通バリアフリー教育とは、障害者や高齢者の交通安全を守るために必要な教育のことですが、現在はその教育実態が明らかにされておらず、また、その教育内容の検討もなされておりません。本調査では先生方の取り組みやお考えをお聞かせいただき、交通バリアフリー教育の実態を明らかにするとともに、その教育内容を決定する際の参考にさせていただきたいと思います。先生方におかれましてはたいへんご多忙でいらっしゃることと拝察申し上げますが、ぜひご協力をいただきたく、よろしくお願い致します。

なお、本調査はお名前を書いていただく必要はございません。また、回答できない箇所がございましたら空欄のままで結構です。

平成15年度　国際交通安全学会
「交通バリアフリー教育の内容の選定」
プロジェクトリーダー：徳田克己（筑波大学教授）
連絡先．筑波大学徳田克己研究室
担当：西館有沙
TEL/FAX　029-853-6058
メールアドレス　narisa22@yahoo.co.jp

この質問紙は各学年の学級担任の先生にお願い致します。

＊この質問紙は平成14年度（昨年度）に実施した取り組みについてお聞きしております。

① 平成14年度に障害者もしくは高齢者について授業で扱った経験のある先生がいらっしゃる場合には、その先生がご回答くださいますようにお願い致します。

② 平成14年度に障害者もしくは高齢者について授業で扱った経験のある先生がいらっしゃらない場合には、どなたでも結構ですので、よろしくお願い致します。

1．貴校のある都道府県を教えてください。

〔　　〕

2．先生ご自身のことについて教えてください。

・先生が平成14年度（昨年度）にご担当されていた学年
〔 1年生　　2年生　　3年生 〕

3．平成14年度（昨年度）に、授業の中で障害に関する内容を扱われましたか。

（　）はい　　→以下の質問すべてにお答えください
（　）いいえ　　→4以降の質問にお答えください
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（1）それはどの授業ですか。あてはまるものすべてに○をつけてください。
（　）社会科
（　）国語科
（　）技術家庭科
（　）保健体育
（　）ホームルーム
（　）クラブ活動
（　）校外学習時
（　）校外学習の事前・事後指導
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（2）障害について扱った授業について、以下の①～⑤の質問にお答えください。
①どの障害について触れられましたか。あてはまるものすべてに○をつけてください。
（　）盲導犬使用者
（　）盲導犬使用者以外の視覚障害者
（　）車いす使用者
（　）聴覚障害者
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②どのような方法で教えられたのですか。あてはまるものすべてに○をつけてください。
（　）口頭で説明した
（　）自分で資料を作って配布した
（　）市販の教材を使って授業をした
（　）障害者を招いて話をしてもらった
（　）障害に関する専門家を招いて授業をしてもらった
（　）障害に関するシミュレーション体験（疑似体験）を行った
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

③授業で扱った内容を教えてください。（例：障害者に接する時の心構え）

④障害者が感じるバリアについて触れられましたか。
（　）車いすでは越えられない段差
（　）点字ブロック上の障害物（自転車や車、ゴミ、看板、立ち話をする人等）
（　）歩道をふさぐ駐輪
（　）歩道をふさぐ駐車
（　）スロープ前後の駐輪
（　）障害者用駐車スペースの不正利用（健常者が障害者用駐車スペースに停めること）
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑤バリアフリー施設・設備について触れられましたか。授業で扱ったものすべてに○をつけてください。

（　）点字ブロック
（　）スロープ
（　）障害者用エレベータ
（　）障害者用トイレ
（　）点字付設備（券売機、視覚障害者用地図など）
（　）障害者用駐車スペース
（　）障害者用押しボタン機
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⑥障害者の援助方法について触れられましたか。授業で扱ったものすべてに○をつけてください。

（　）視覚障害者の援助方法
（　）車いす使用者の援助方法
（　）聴覚障害者の援助方法
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（4）ご自分で資料を作成された先生にお聞きします。資料作成の際に参考にされた図書等ありましたら、教えてください。

（　　）

（5）市販の教材を使われた先生にお聞きします。その教材、タイトル、主な内容について教えてください。

＊教材は〔　障害に関するビデオ　　障害に関する物語　　障害者の書いたエッセイ
　　障害に関する専門書　　その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　〕

＊教材のタイトル〔　　〕

＊主な内容

（　　）

4．平成14年度（昨年度）に、授業の中で高齢者に関する内容を扱われましたか。

（　）はい　　→以下の質問すべてにお答えください
（　）いいえ　　→5以降の質問にお答えください
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（1）高齢者に関する内容を扱った時間について、あてはまるものすべてに○をつけてください。
（　）社会科
（　）国語科
（　）ホームルーム
（　）クラブ活動
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（2）授業で扱った高齢者に関する内容のなかに以下の項目は含まれていましたか。含まれていたものすべてに○をつけてください。
（　）高齢者の移動の特性
（　）高齢者が移動時に感じるバリアについて
（　）高齢者が移動時に感じるバリアの解消について
（　）自転車乗用中に高齢者とすれ違うときの対応について
（　）高齢者の援助の方法
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

5．現在、障害に関する内容を教育する上で気がかりなこと、迷うこと、困惑することなどがあれば、できるだけ具体的に教えてください。

6．中学校において障害者や高齢者に関する理解教育はどのようにあるべきだと思われますか。先生のお考えをおきかせください。

ご協力ありがとうございました。

資料2

交通バリアフリー教育の実態に関するアンケートのお願い

この度、私たちは平成15年度の国際交通安全学会研究プロジェクトと致しまして、「交通バリアフリー教育の内容の選定」に取り組むこととなりました。交通教育には、障害者や高齢者が運転者として安全に運転できるための教育（障害者・高齢者に対する運転教育）と、歩行者や自転車利用者としての障害者や高齢者の安全を守るために運転者が気をつけるべき点を教育する交通バリアフリー教育（運転者に対する教育）があります。現在は交通バリアフリー教育の実態が明らかにされておらず、また、その教育内容の検討もなされておりません。

本調査では教習所指導員の方々の取り組みやお考えをお聞かせいただき、交通バリアフリー教育の実態を明らかにするとともに、今後この教育をどのように進めていけばよいかを考える際の参考にさせていただきたいと思います。指導員の皆様におかれましてはたいへんご多忙でいらっしゃることと拝察申し上げますが、是非ご協力をいただきたく、よろしくお願い致します。

なお、本調査はお名前を書いていただく必要はございません。また、回答できない箇所がございましたら空欄のままで結構です。

平成15年度　国際交通安全学会
「交通バリアフリー教育の内容の選定」
プロジェクトリーダー：徳田克己（筑波大学教授）
連絡先．筑波大学徳田克己研究室
担当：西館有沙
TEL/FAX　029-853-6058
メールアドレス　narisa22@yahoo.co.jp

この調査は学科教習の責任者の方にお願い致します。

以下では、すべて第1種自動車運転免許教習の内容についてお聞きします

以下では、歩行者や自転車利用者としての障害者や高齢者の安全を守るための運転者への教育（交通バリアフリー教育）についてお聞きします。

1. 貴教習所のある都道府県を教えてください。
〔　　〕

2. 貴教習所では教習生に対して、「歩行者や自転車利用者としての高齢者」の安全を守るために運転者が気をつけなければならない内容について教育していますか。
（　）はい　　→以下の質問すべてにお答えください
（　）いいえ　→3以降の質問にお答えください
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（1）どの時間を使って教育していますか。
（　）学科教習
（　）技能教習
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（2）教育方法について、あてはまるものに○をつけてください。
（　）口頭で説明している
（　）教本を用いて説明している
（　）独自の資料を作って配布している
（　）市販の教材を使っている（教本を除く）
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3. 貴教習所では教習生に対して、「歩行者や自転車利用者としての障害者」の安全を守るために運転者が気をつけなければならない内容について教育していますか。

(　) はい　　→以下の質問すべてにお答えください
(　) いいえ　→4 以降の質問にお答えください
(　) その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

(1) どの時間を使って教育していますか。
(　) 学科教習
(　) 技能教習
(　) その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

(2) 教育方法について、あてはまるものに○をつけてください。
(　) 口頭で説明している
(　) 教本を用いて説明している
(　) 独自の資料を作って配布している
(　) 市販の教材を使っている（教本を除く）
(　) その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

4. あなたは以下のことをご存知でしたか。知っていたものに○をつけてください。また、それぞれの項目について教育した経験があるかについても教えてください。

(　) 前方を障害者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

(　) 前方を高齢者が通行していたときには徐行または一時停止しなければならない
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

(　) 雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので、視覚障害者が車の存在に気がつかない場合がある
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

(　) 視覚障害者は、信号無視した人の動きを感じて信号が青になったと勘違いし、誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

(　) 盲導犬は信号の色を見分けることができないので、盲導犬使用者は誤って赤信号の道路を横断してしまうことがある
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

(　) 停車時に誤って横断歩道上に進入してしまったときに横断歩道を渡る視覚障害者の存在に気がついたら、視覚障害者が横断歩道上の車に戸惑わないように、言葉をかけたり介助したりする必要がある
→このことを教育した経験がありますか。
(　) ある　　(　) ない

（　）障害者用駐車スペースは車いすを出しいれするために幅が広く設置されている
→このことを教育した経験がありますか。
（　）ある　　（　）ない

（　）障害者から、健常者の障害者用駐車スペース利用を法律で禁止してほしいとの意見が出されている
→このことを教育した経験がありますか。
（　）ある　　（　）ない

（　）高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車の存在に気がつくのが遅い
→このことを教育した経験がありますか。
（　）ある　　（　）ない

（　）高齢者は身体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない
→このことを教育した経験がありますか。
（　）ある　　（　）ない

⇒4の内容の他に「歩行者や自転車利用者としての高齢者や障害者」の安全を守るために運転者が気をつけなければならない点について教育された内容がありましたら、以下にお書きください。

（　　）

5. 障害者用駐車スペースについては、利用対象が法律で明記されていないためにその利用をめぐっていくつかの意見が出されております。あなたはどの意見に賛成ですか。

（　）車いす使用者が運転する車のみに利用を限るべきである
（　）車いす使用者が（運転者もしくは同乗者として）乗っている車に利用を限るべきである
（　）歩行の不自由な障害者が運転する車に利用を限るべきである
（　）歩行の不自由な障害者が（運転者もしくは同乗者として）乗っている車に利用を限るべきである
（　）障害者や高齢者が運転する車であれば利用してよい
（　）障害者や高齢者を乗せている車であれば利用してよい
（　）空いていたら誰でも利用してよい
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

⇒障害者用駐車スペースについて、教習所で教えるべきだと思いますか。あなたの意見をお聞かせください。

（　　）

6. 私たちは自動車運転教習の内容に高齢者や障害者の交通安全を守るための教育（交通バリアフリー教育）を取り入れたいと考えておりますが（障害者からも取り入れてほしいとう強い要望があります）、何をどのように取り入れたらよいと思われますか。以下にご自由にお書きください。

ご協力ありがとうございました。

資料3

アンケートのお願い

これからみなさんに障害のある人のことについて、いくつか質問をします。思いついたことをそのまま答えてください。わからないところがあったら何も書かなくてよいです。

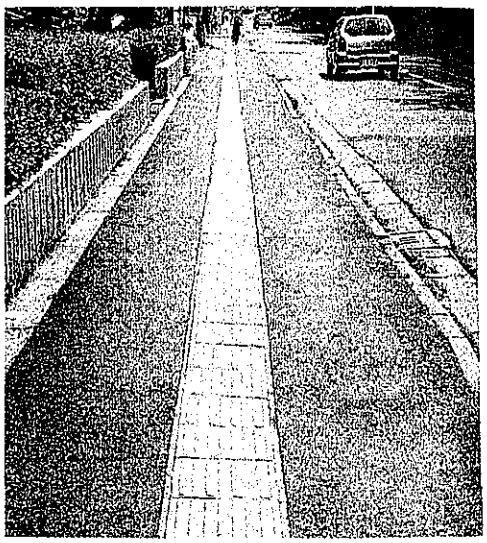
1．あなたの学年と性別について教えてください。
・あなたは〔　　〕年生←〔　〕のなかに数字を書いてください
・あなたは〔 男の子　　女の子 〕←どちらかをえらんで○でかこんでください

2．右の写真は何でしょうか？〔　　〕の中に名前を書いてください。

〔　　〕

3．右の写真が何のためにあるか知っていますか？
下の文からえらんで（　）に○をつけてください。
いくつえらんでもよいです。

（　）わからない
（　）目の見えない人が安全に歩くための設備
（　）車いすの人が安全に歩くための設備
（　）耳の聞こえない人が安全に歩くための設備
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿



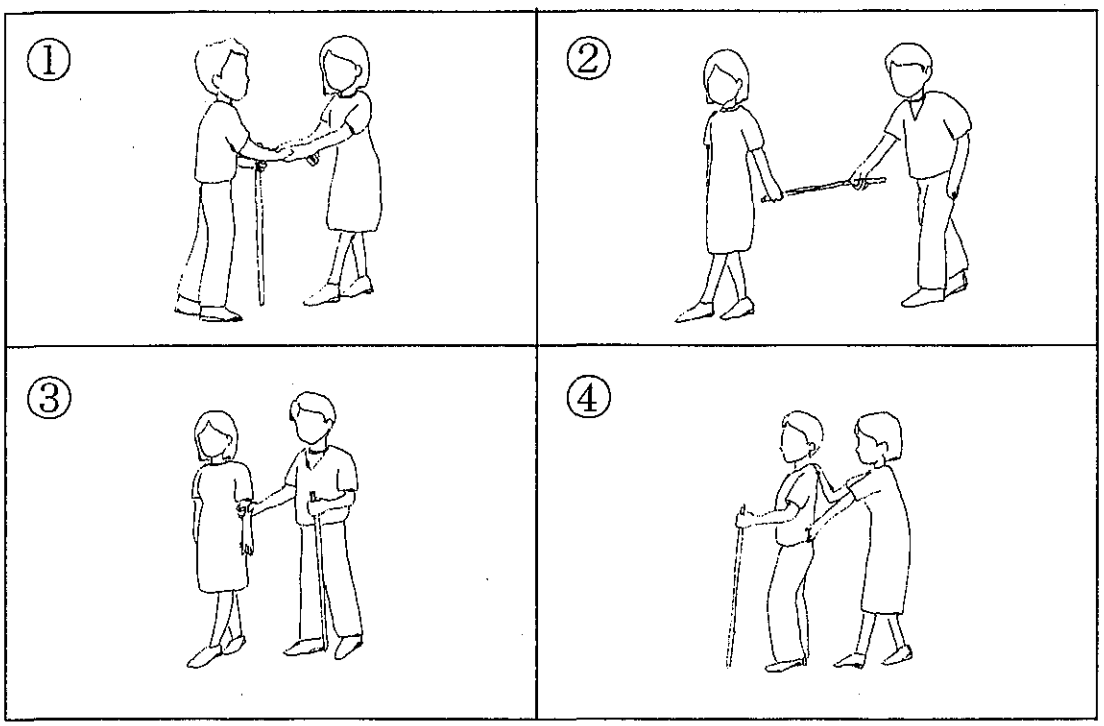
注）この設備は黄色い色をしていることが多い。

4．目の見えない人はどのように歩いているでしょうか？下の文からえらんで（　）に○をつけてください。いくつえらんでもよいです。

（　）わからない
（　）白いつえをもって歩いている
（　）移動を助けてくれる人といっしょに歩いている
（　）もうどう犬といっしょに歩いている
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

5．目の見えない人をお手伝いする方法について、正しいと思う絵はどれですか？（　　）に番号を書いてください。

（　　）番



6．もうどう犬にできることは次のうちどれでしょうか？あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　）わからない
（　）目の見えない人が指示をしなくても目的地までつれて行ってくれる
（　）目の見えない人に段差があることを教えることができる
（　）目の見えない人に障害物（電信柱や看板など）があることを教えることができる
（　）信号の色が変わったことを目の見えない人に教えることができる
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

7．目の見えない人が信号を待っています。あなたはどうしますか？あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　）わからない
（　）青信号になったら肩をたたいて教えてあげる
（　）青信号になったら「信号が青ですよ」と声をかける
（　）信号が赤になりそうになったら教える
（　）自分が信号無視をしない
（　）そっと見守る
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

8．あなたが自転車に乗っているときに、前から車いすの人や目の見えない人が来たらどうしたらよいですか？いくつえらんでもよいです。

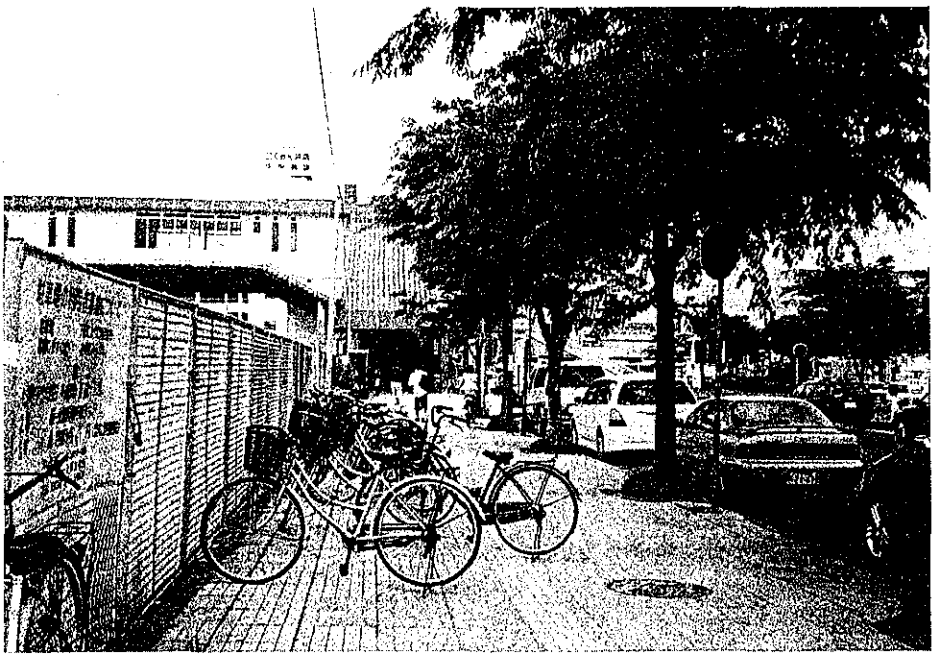
（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）自転車に乗ったまますれちがう
（　　）自転車のスピードを落としてすれちがう
（　　）自転車をおりて、自転車を押してすれちがう
（　　）自転車のベルをならして注意してもらう
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

9．あなたが自転車に乗っているときに、前からおじいさんやおばあさんが来たらどうしたらよいですか？いくつえらんでもよいです。

（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）自転車に乗ったまますれちがう
（　　）自転車のスピードを落としてすれちがう
（　　）自転車をおりて、自転車を押してすれちがう
（　　）自転車のベルを鳴らして注意してもらう
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

10. 次の写真１～３について質問(しつもん)に答えてください。

【写真１】

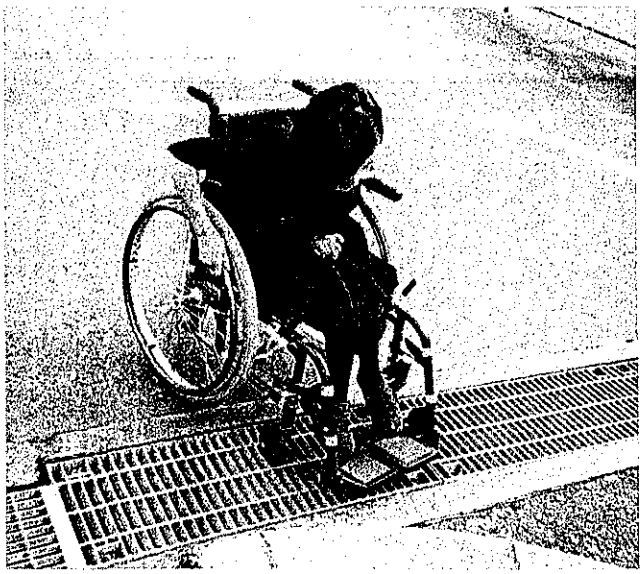


＊上の写真のなかに目の見えない人がこまることがあると思いますか？
（　　）わからない
（　　）こまる
（　　）こまらない
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
＊目の見えない人がこまると思う人に聞きます。どうしてこまるのでしょうか？

＊上の写真のなかに車いすの人がこまることがあると思いますか？
（　　）わからない
（　　）こまる
（　　）こまらない
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
＊車いすの人がこまると思う人に聞きます。どうしてこまるのでしょうか？

＊上の写真のなかにおじいさんやおばあさんがこまることがあると思いますか？
（　　）わからない
（　　）こまる
（　　）こまらない
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
＊おじいさんやおばあさんがこまると思う人に聞きます。どうしてこまるのでしょうか？

【写真２】



＊車いすの人は何にこまっているでしょうか？

＊この場面（ばめん）にあなたがいたら、どうしますか？

【写真３】

＊写真３は、写真左側の車を運転してスーパーマーケットに買い物に来た車いすの人が買い物を終えて自分の車にもどってきたところです。この車いすの人は何にこまっているでしょうか？

＊この場面（ばめん）にあなたがいたら、どうしますか？

11. あなたは目の見えない人のお手伝いをしたことがありますか？
（　）ある
（　）ない
（　）覚えていない
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→お手伝いをしたことのある人は、どのようなお手伝いをしましたか？
（　）覚えていない
（　）道路を一緒に渡ってあげた
（　）荷物を持ってあげた
（　）電車やバスで席をゆずった
（　）目の見えない人が行きたい目的地までの道のりを言葉で教えた
（　）目の見えない人が行きたい目的地まで介助をしながらつれていった
（　）目の見えない人がたおしてしまった自転車を起こすのを手伝った
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

12. あなたは車いすの人お手伝いをしたことがありますか？
（　）ある
（　）ない
（　）覚えていない
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→お手伝いをしたことのある人は、どのようなお手伝いをしましたか？
（　）覚えていない
（　）道路を一緒に渡ってあげた
（　）荷物を持ってあげた
（　）障害物（看板や自転車など）があるために車いすの人が通れなくてこまっていたので、その障害物をどけてあげた
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

13. あなたはおじいさんやおばあさんのお手伝いをしたことがありますか？
（　）ある
（　）ない
（　）覚えていない
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→お手伝いをしたことのある人は、どのようなお手伝いをしましたか？
（　）覚えていない
（　）道路を一緒に渡ってあげた
（　）荷物を持ってあげた
（　）バスや電車で席をゆずった
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

14. 障害のある人やおじいさん、おばあさんのお手伝いをしたときに失敗したことがありますか？ありましたら、どんな失敗だったか教えてください。

15. あなたは障害のある人について書かれている本を読んだことがありますか？

（　　）読んだことがある
（　　）読んだことはない
（　　）覚えていない
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→読んだことがある人はどういう内容の本だったか教えてください。

16. 学校で障害のある人のことについて勉強したことがありますか？

(　　) ある
(　　) ない
(　　) 覚えていない
(　　) その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→どの時間に勉強しましたか？あてはまるものすべてに○をつけてください。

(　　) 社会の授業の時間
(　　) 国語の授業の時間
(　　) 体育の授業の時間
(　　) 総合的な学習の時間
(　　) 道徳の時間
(　　) ホームルーム
(　　) その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

→どんなことを勉強しましたか？下の〔　　〕の中に書いてください。

〔　　〕

以上です。たくさんの質問に答えてくれてありがとう。

資料4

交通バリアフリーに関するアンケートのお願い

私たちは、この度、平成15年度の国際交通安全学会研究プロジェクトとして交通バリアフリー教育（高齢者や障害者の交通安全を守るための教育）に関する研究に取り組むこととなりました。高齢者や障害者の交通安全を守るためにドライバーの方々に知っておいていただきたいことが多くあります。その中でも運送や配送などを業務とする企業にお勤めのドライバーの方々は、運転のプロとして交通事故防止のための知識、認識、技術を身につけなければなりません。

このアンケートは、プロドライバーである皆様に知っていただきたい交通バリアフリーに関する内容を明らかにする趣旨で行われるものです。お忙しいところお手数をおかけ致しますが、ご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

なお、このアンケートにはお名前を書いていただく必要はございませんので、皆様の率直なご回答・ご意見をお願い致します。また、回答できない箇所がございましたら空欄のままで結構です。

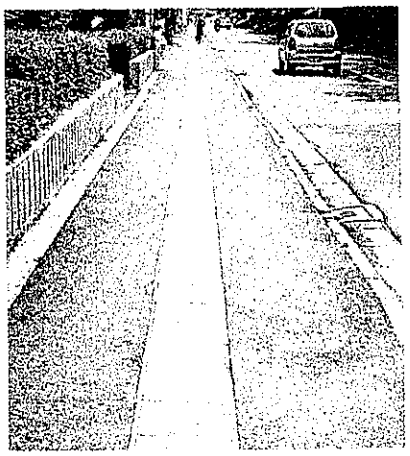
平成15年度　国際交通安全学会
「交通バリアフリー教育の内容の選定」
プロジェクトリーダー：徳田克己（筑波大学教授）
連絡先．筑波大学徳田克己研究室
担当：西館有沙
TEL/FAX　029-853-6058

以下の質問に、思いつくまま率直にお答えください。

1．あなたのお住まい、年齢、お仕事を教えてください。
- お住まいの都道府県〔　　〕
- 年齢〔 10代　20代　30代　40代　50代　60代以上 〕
- 車の運転〔 日常的に運転する　週1～2回運転する　月に数回運転する　全く運転しない 〕
- あなたが勤めていらっしゃる会社を教えてください。
〔 営業　配送　トラック運転　バス運転　タクシー運転　その他＿＿＿＿＿＿ 〕
- あなたのプロドライバーとしての運転年数〔　　年〕

2．右の写真に写っている設備の名前を〔　〕の中に書いてください。

〔　　〕



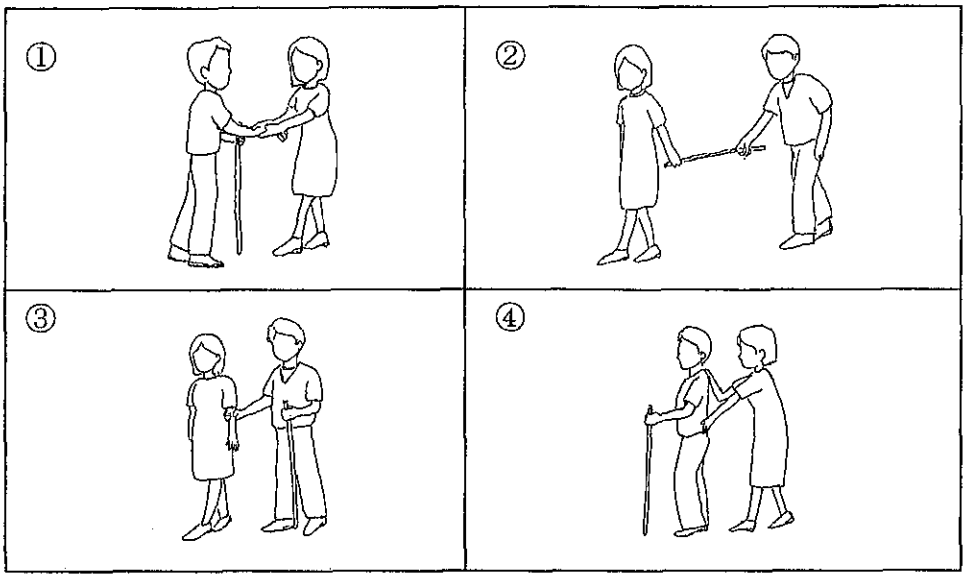
注）この写真は白黒写真ですが、実際の設備は黄色である場合が多いです。

→右の写真に写っている設備が何のためにあるか知っていますか？
（　）わからない
（　）視覚障害者が安全に歩くための設備
（　）車いす使用者が安全に歩くための設備
（　）聴覚障害者が安全に歩くための設備
（　）高齢者が安全に歩くための設備
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

3．視覚障害者がひとりで外出する場合にどのように移動しているかについて、あてはまるものすべてに○をつけてください。
（　）わからない
（　）白い杖を使って歩行している
（　）黄色の杖を使って歩行している
（　）目の見える人にガイドされて歩行している
（　）盲導犬を使って歩行している
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

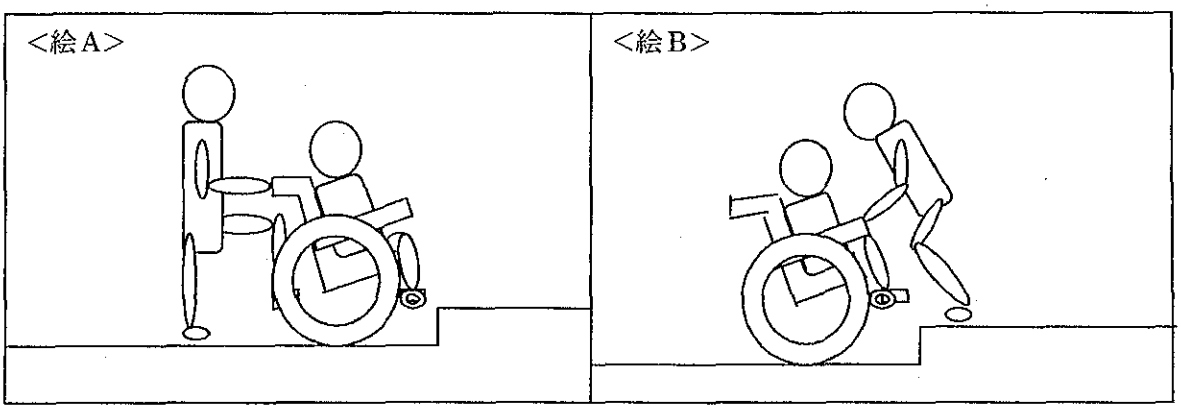
4．視覚障害者の介助の仕方について、正しい介助を行っていると思われる絵の番号を（　　）に書いてください。

（　　）番



5．車いす使用者がひとりで段差のある場所で困っている場合、歩行者としてどのように対応したらよいかについて、あてはまるものに○をつけてください。

（　）どうしたらよいかわからない
（　）「手伝いましょうか」と声をかけてＡの写真のように前輪を持ちあげて段差を越える
（　）「手伝いましょうか」と声をかけて前からＢの写真のように前輪を持ちあげて段差を越える
（　）見守る
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿



6．盲導犬ができることは次のうちどれでしょうか。あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　）わからない
（　）視覚障害者が指示をしなくても目的地まで連れていくことができる
（　）視覚障害者に段差があることを教えることができる
（　）視覚障害者に障害物があることを教えることができる
（　）信号の変化を判断して視覚障害者に教えることができる
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

7．視覚障害者がひとりで信号待ちをしているときに**歩行者として**配慮しなければならないことについて、あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）青信号に気がつかないようであれば肩をたたいて知らせる
（　　）青信号に気がつかないようであれば「信号が青ですよ」と声をかける
（　　）信号が点滅してもうすぐ赤に変わりそうな時には、そのことを伝える
（　　）自分自身が信号無視をしない
（　　）そっと見守っておく
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

8．**自転車に乗って走行中**に、前方から車いす使用者や視覚障害者が歩いてきたときの対応について、あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）自転車に乗ったまますれちがう
（　　）自転車の速度を落として脇を走行する
（　　）自転車を降りて、自転車を押しながら歩く
（　　）自転車のベルを鳴らして相手の注意を促す
（　　）その他

9．**車の運転中**に、前方を車いす使用者や視覚障害者が歩いているのを見かけたときの対応について、あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）減速はせずに通過する
（　　）障害者の前は徐行をして通過する
（　　）障害者の前で一時停止する
（　　）車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

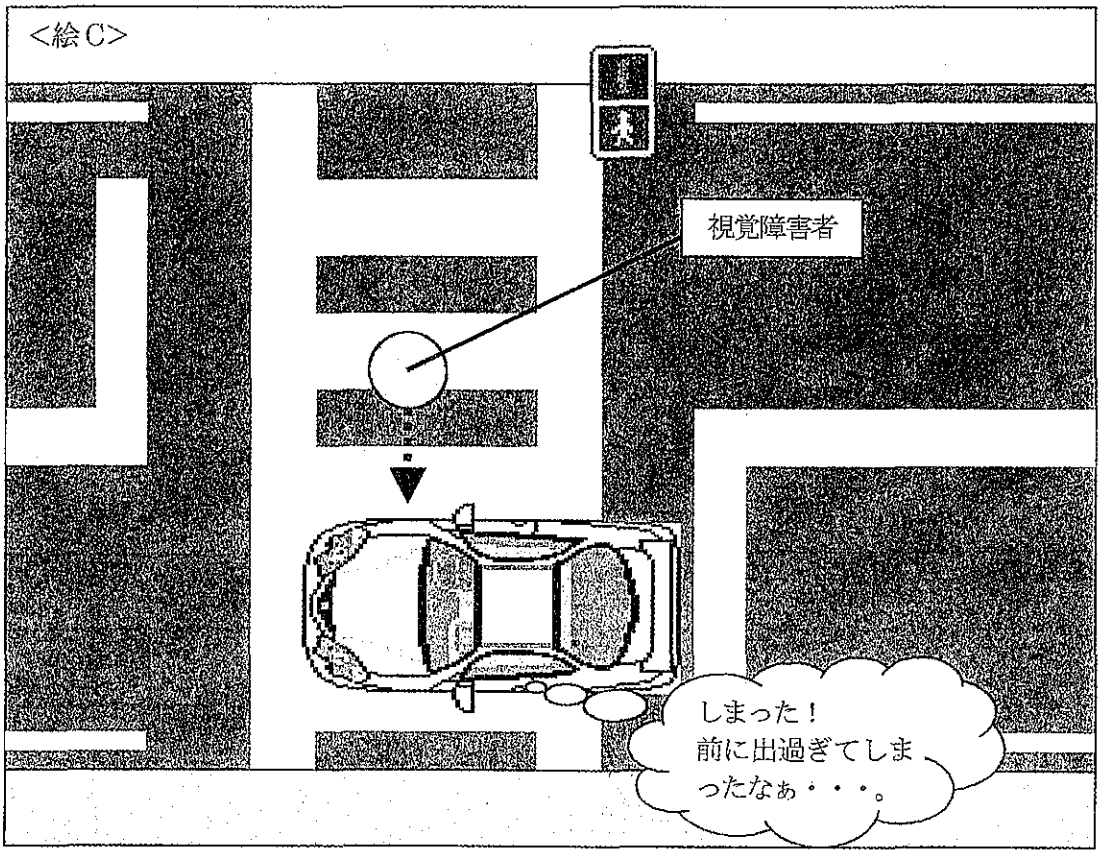
10．**車の運転中**に、前方の車道の端を高齢者が自転車に乗って走行しているのを見かけたときの対応について、あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）減速はせずに通過する
（　　）高齢者の前は徐行をして通過する
（　　）高齢者の前で一時停止する
（　　）車のクラクションを鳴らして相手の注意を促す
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

11. あなたの運転する車が停止線を越えて横断歩道上で停止してしまいました。その横断歩道を視覚障害者が横断しようとしています（絵C）。このときの対応についてあてはまるものに○をつけてください。

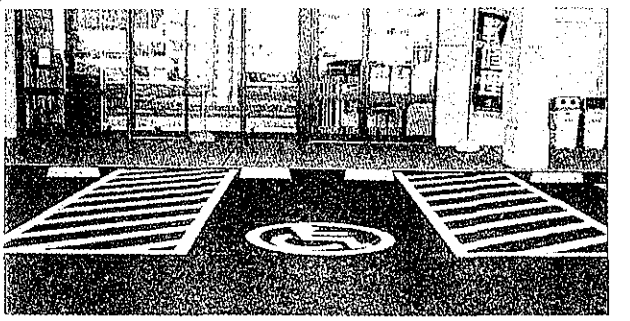
（　　）どうしたらよいかわからない
（　　）特になにもしない
（　　）横断歩道上に車があることにとまどっている様子であれば、車の中から声をかけて誘導する
（　　）横断歩道上に車があることにとまどっている様子であれば、車を降りて視覚障害者に手をかして誘導する
（　　）視覚障害者が横断歩道上の車に気づくように、クラクションを鳴らして車の存在を伝える

<絵C>



12. 右の写真の車いすマークがついた駐車スペース（以下、障害者用駐車スペース）は誰が使ってよいスペースでしょうか。あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）わからない
（　　）空いていたら誰でも利用してよい
（　　）高齢者が運転する車
（　　）歩行の不自由な障害者が運転する車
（　　）高齢者を乗せている車
（　　）歩行の不自由な障害者を乗せている車
（　　）乳幼児を乗せている車
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

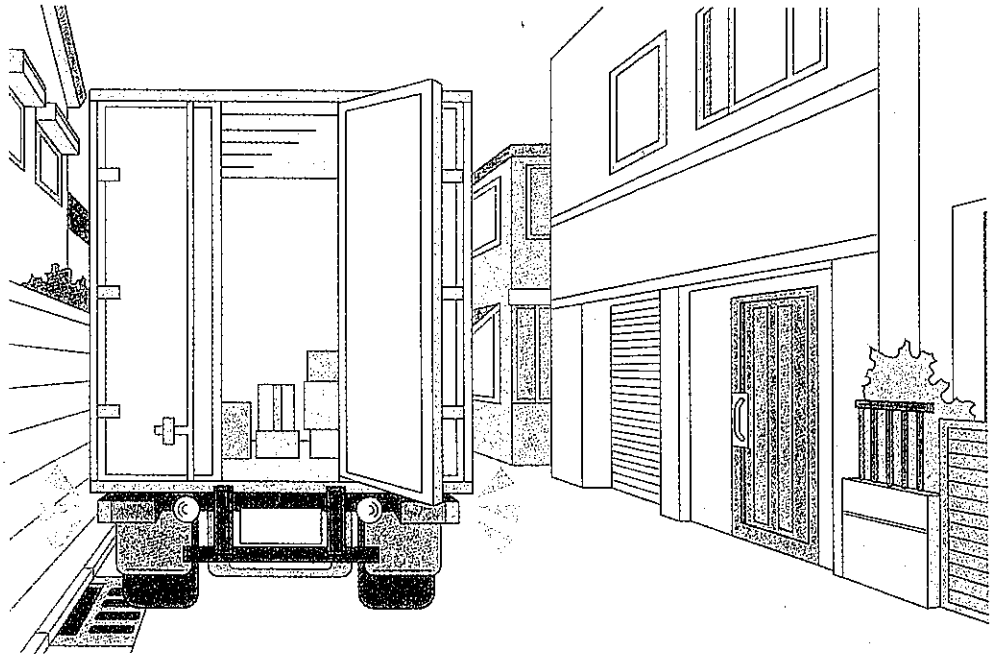


13. 障害者用駐車スペースが設置されている理由について、あてはまるものすべてに○をつけてください。

（　　）わからない
（　　）車の乗降に時間がかかる人のために設置されている
（　　）長距離を移動できない人のために建物の入口近くに設置されている
（　　）車の乗降に広い幅を必要とする人のために設置されている
（　　）特に理由はない
（　　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

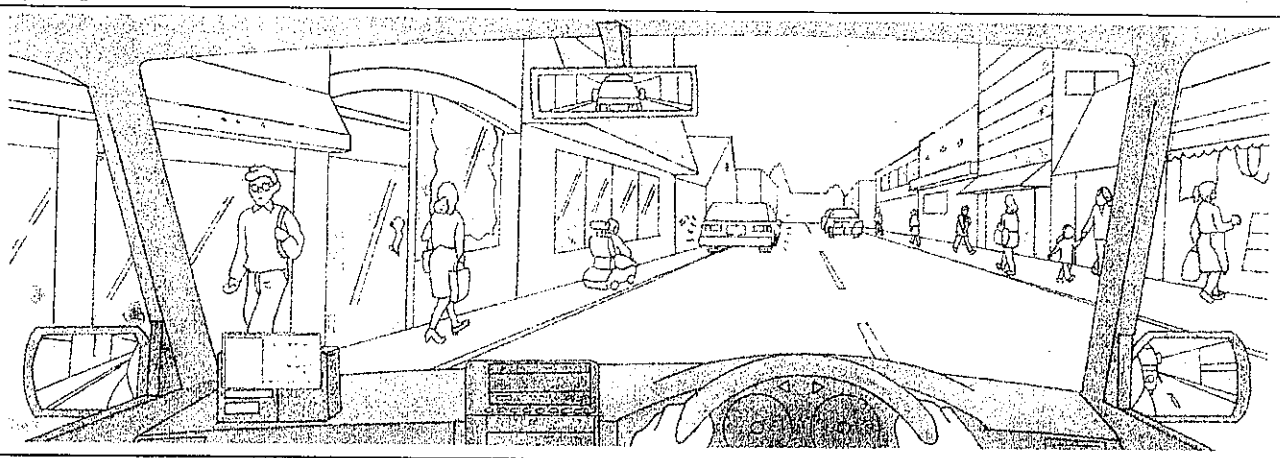
14. 次の写真1～3について、以下の問いにお答えください。

【絵1】



＊**視覚障害者**が路肩に駐車しているトラックに向かって歩いています。この時、どのような危険が予測されますか。

【絵２】



＊上の絵のような場合、どのようなことに気をつけて運転しますか。

【写真１】

＊写真１は、写真左側の車を運転してスーパーマーケットに買い物に来た車いす使用者が買い物を終えて自分の車に戻ってきたところです。この車いす使用者は何に困っているでしょうか？

＊この場面にあなたがいたらどのように対応しますか？

15. 次のことをあなたは知っていましたか。知っていたものに○をつけてください。

（　）雨天時や強風時には音の聞こえ方が変化するので視覚障害者が自転車や車の存在に気がつかない場合がある。

（　）夜間は視覚障害者用の音声信号機の音が止まるところが多く、人通りも少なくなるので、視覚障害者は夜間の道路の横断に不安を感じている。

（　）視覚障害者は車道と歩道の区別がつきにくく、スロープの部分から誤って車道に出て、それに気がつかない場合がある。

（　）車いすは横の傾きに弱いため、斜めになっている歩道を車いす使用者が通行している場合には車道側に倒れてしまう危険性がある。

（　）手の力のあまりない車いす使用者は急勾配で距離の長いスロープを単独で利用することができない。

（　）スロープの前後を自転車や車でふさいだり、スロープの上に自転車を置いたりすると、車いす使用者が利用できない。

（　）車いす使用者が入りたい店のドアが自動ドアでない場合は、車いす使用者が店内に入るまでドアを開けて待っている配慮が必要である。

（　）高齢者は視力や聴力の衰えとともに、腹筋の衰えから前かがみの姿勢になって視野が狭まるために、自転車や車に気がつくのが遅い。

（　）高齢者は体の動きをコントロールする能力が低下するために、自転車や車をうまくよけられない。

（　）トラックのミラーは顔がぶつかる位置に設置されているため、視覚障害者が路上駐車しているトラックのミラーに顔をぶつけてけがをすることがある。

16.あなたは**会社で**高齢者の交通安全を守るための内容を教えられた経験はありますか。○で囲んでください。

〔 ある　　ない 〕

⇒会社で高齢者の交通安全を守るための内容を教えられた経験の「ある」方にお聞きします。

（1）どなたから教育を受けましたか。あてはまるものに○をつけてください。

（　）社内で交通安全教育を担当している指導員

（　）外部の交通安全指導員

⇒どこの指導員か教えてください〔　　〕

（　）直属の上司

（　）プロドライバーの仲間

（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（2）それはどのような内容でしたか。以下にお書きください。

17. あなたは**会社で**障害者の交通安全を守るための内容を教えられた経験はありますか。○で囲んでください。
〔 ある　　ない 〕
⇒会社で障害者の交通安全を守るための内容を教えられた経験の「ある」方にお聞きします。
（1）どなたから教育を受けましたか。あてはまるものに○をつけてください。
（　）社内で交通安全教育を担当している指導員
（　）外部の交通安全指導員
⇒どこの指導員か教えてください〔　　〕
（　）直属の上司
（　）プロドライバーの仲間
（　）その他＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（2）それはどのような内容でしたか。以下にお書きください。

18. 障害者や高齢者の介助をしたときに失敗した経験はありますか？ありましたら、どんな失敗だったか教えてください。

19. 障害者および高齢者の交通安全を守ることについて、何かお考えがありましたら、以下にご自由にお書きください。

以上です。ご協力ありがとうございました。

資料５

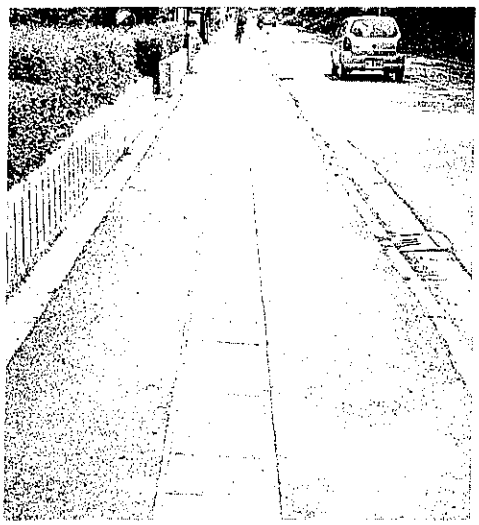
交通バリアフリーについて知ろう！

交通バリアフリーって何？

障害のある人や高齢者が安心して気持ちよく移動できるようにすることです。そのためには、段差をなくしたり、点字ブロックやスロープをつけたりすることも必要ですが、みなさんが障害のある人たちのお手伝いをしてあげることも必要です。また、障害のある人たちが困ることをしないようにすることも、とても大切なことなのです。

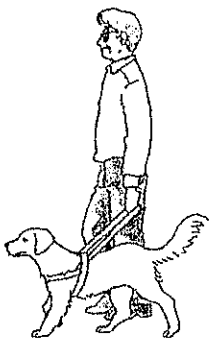
点字ブロックって何？

点字ブロックは目の見えない人が一人で安全に歩くための設備です。点字ブロックの上に自転車や物をおくと、目の見えない人がそれにぶつかってけがをすることもあるのです。点字ブロックの上やそのまわりにはぜったいに自転車や物をおかないでください。



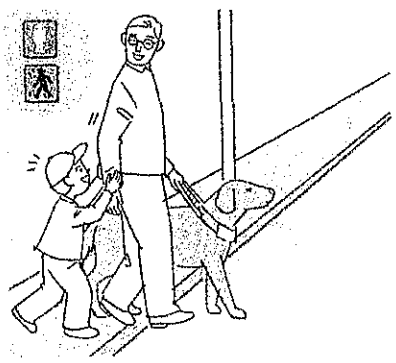
盲導犬って何？

盲導犬は目の見えない人に、曲がり角、障害物（電信柱、看板など）、段差があることを教える仕事をしています。



盲導犬は目の見えない人の指示にしたがって動くので、仕事中は目の見えない人の言うことに集中していなくてはなりません。ですから、仕事中の盲導犬には「さわらない」「食べ物をあたえない」「口ぶえをふいたり声をかけたりしてはいけない」ということを覚えておいてくださいね。

目の見えない人の道路の横断

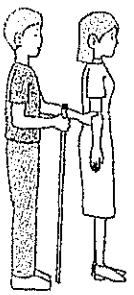


目の見えない人は道路の横断にとても気をつかいます。目の見えない人は車の音を聞いたり、まわりの人の動きを感じたりして道路を渡っています。盲導犬と一緒に歩いている目の見えない人も同じです。盲導犬は信号の色がわからないので、目の見えない人が道路を渡ってよいかどうかを判断しなくてはならないのです。ですから、信号無視をする人がいると、青信号に変わったとかんちがいして一緒に道路を渡りはじめてしまいます。信号無視はぜったいにしないでください。また、青信号に変わったときには「信号が青に変わりましたよ」と教えてあげると、目の見えない人は安心して道路を渡ることができますよ。

目の見えない人が困っていたら

＊まずは目の見えない人の正面に立って「お手伝いしましょうか？」と声をかけましょう。
＊目の見えない人と一緒に歩くときには絵①のようにひじをつかんでもらって歩きましょう。
＊背の小さい人の場合は絵②のように肩に手をおいてもらって歩きましょうね。

絵①



＊目の見えない人に自分のひじをつかんでもらい、一歩前を歩きましょう。

絵②

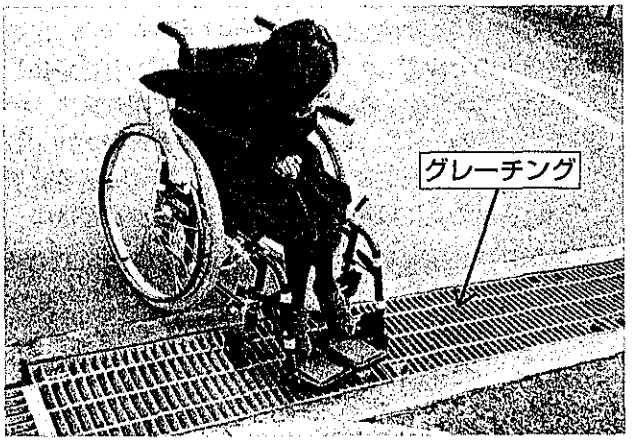
＊肩に手をおいてもらって、目の見えない人の一歩前を歩きましょう。

車いすの人が困る段差や溝

車いすの人は段差や車いすのタイヤがひっかかる溝があるととても困ります。下の写真はグレーチングに車いすのタイヤがはまってしまって動けなくなっている車いすの人の写真です。目の見えない人が持っている白い杖（白杖と言います）がグレーチングの穴に入って目の見えない人がころんでしまうこともあります。

スロープって何？

段差のあるところに車いすでも移動できるような平らでゆるやかな坂をつけているところがありますね。あのゆるやかな坂をスロープと言います。スロープは車いすの人にとってとても大切なものなので、スロープの入口の近くやスロープの上には自転車をおかないでください。



車いすの人が困っていたら

＊まずは車いすの人に「お手伝いしましょうか？」と声をかけましょう。

ただし、車いすの介助には力と技術が必要です。小・中学生のみなさんは無理をせず、大人を呼んでください。でも、みなさんにできることもありますよ。車いすの人が自転車でふさがれた歩道を通れずに困っていたら自転車をどけてあげましょう。また、車いすの人がお店に入ろうとしている時にドアを開けて待っていてあげることも立派なお手伝いです。

自転車利用者としてあなたが気をつけること

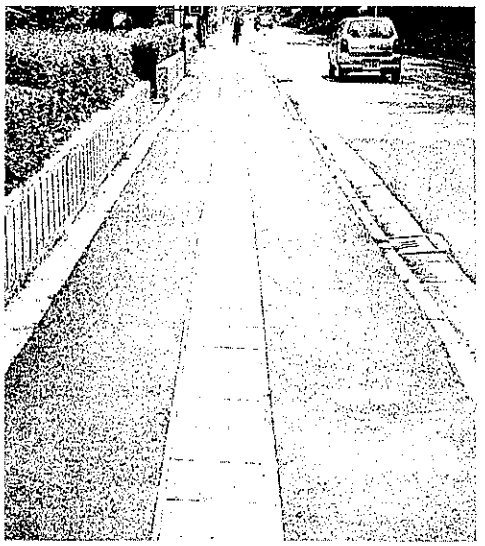
あなたが自転車に乗って走っていて障害のある人や高齢者とすれ違うときには、できるだけ自転車を降りて押して歩きましょう。

自転車に乗ったままスピードを出して障害のある人の前を横切ったりすると、とても怖い思いをします。目の見えない人が持っている白杖が自転車にぶつかって折れてしまうこともあるのです。

資料6

アンケートにご協力いただいた皆様へ

アンケートに出た問題の解説文



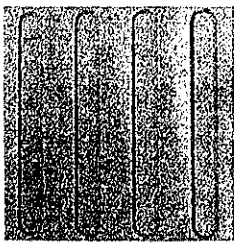


写真1：誘導ブロック

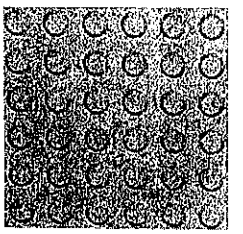
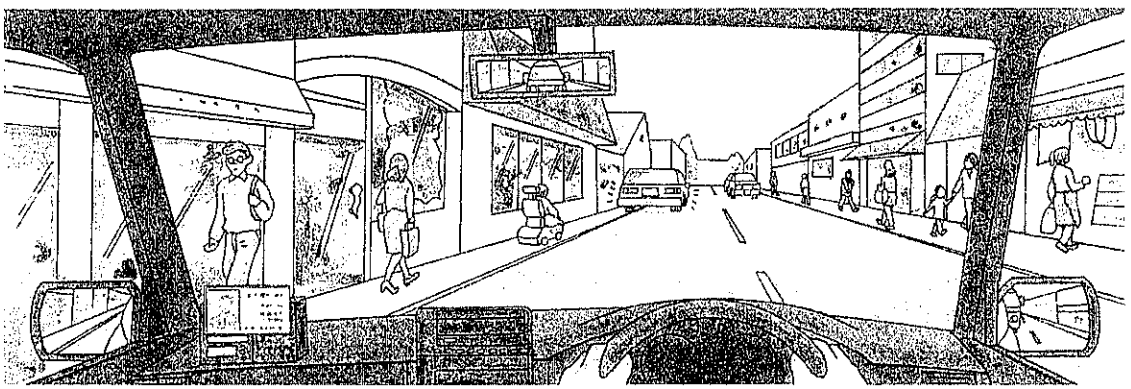


写真2：警告ブロック

＊上の写真に写っている凹凸のあるラインは「点字（てんじ）ブロック」と言います。視覚障害者はこの凹凸を白杖（はくじょう）や足で確認しながら、歩行しています。点字ブロックには2種類あります。ひとつは「誘導（ゆうどう）ブロック」（写真1）といって「この先に危険物等はないので進んでも大丈夫です」ということを意味しています。もうひとつは「警告（けいこく）ブロック」（写真2）といって「この先に段差、横断歩道等あるので注意してください」ということを意味しています。この点字ブロックの上に自転車や車、店の看板が置いてあると、視覚障害者が非常に困ります。いちいち障害物を避けて通るのはとてもストレスフルなことですものね。また、自転車や車に白杖がぶつかって折れてしまうこともあるのです。白杖は視覚障害者の「目」ですから、折れて使えなくなると、視覚障害者はそこから一歩も進むことができなくなってしまいます。点字ブロックの上には絶対に物を置かないでください。



＊上の絵のような場合、歩道に乗り上げ駐車している車があるために、電動車いす使用者が歩道を通ることができず、車道へ降りて移動することが予想されます。現在の歩道には障害物（歩道への乗り上げ駐車、歩道をふさぐ駐輪、店の看板等）が多くあり、車いす使用者の移動を妨げている箇所が多々あります。したがって、車いす使用者が車道を移動することはよくあることなのです。電動三輪車・四輪車を利用する高齢者も車道を通行することが多くなります。車いす使用者や電動三輪車・四輪車を利用する高齢者が前方にいる場合には十分に注意してください。

＊また、歩道への乗り上げ駐車は車いす使用者だけでなく、視覚障害者にとっても非常に困るものです。視覚障害者の事故の約半数が点字ブロック上や歩道へ乗り上げ駐車している車へ衝突したり、こうした車を避けて走行車に接触したりする事故なのです。

＊上の写真は、車いす使用者が、自分の車の隣に車を停められてしまったために、自分の車に乗り込めなくなっている場面です。車いす使用者はドアを全開にして車いすの出し入れをします。このようにドアを全開にできるスペースがなくなってしまうと、自分の車に乗り込めなくなってしまうのです。

＊このような場面にあなたがいたら、ぜひ、車いす使用者に一声かけてあげてください。そして、隣の車を移動させるために、スーパーマーケットの店舗内でアナウンスをかけてもらうように頼んでみると良いでしょう。

＊下の図は視覚障害者、車いす使用者それぞれの介助の仕方に関する問題の解答です。

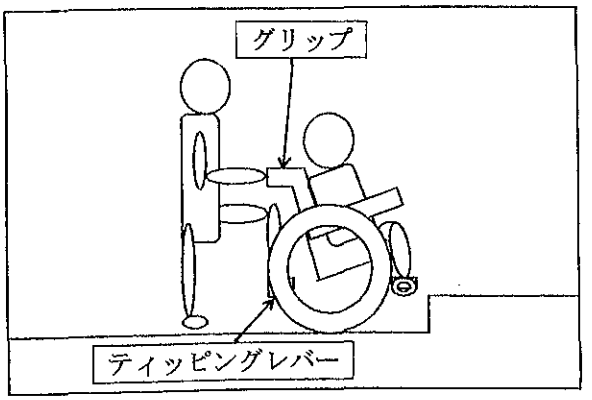
＜一般的な介助の仕方＞

＊目の見えない人に自分のひじをつかんでもらい、一歩前を歩きましょう。

＜視覚障害者との身長差がある場合＞

＊肩に手をおいてもらって、目の見えない人の一歩前を歩きましょう。

＊視覚障害者の介助の仕方



後ろから、グリップをしっかりもち、ティッピングレバーという車輪の内側にある棒を足で踏むと容易に前輪を持ち上げることができます。

＊車いす使用者の介助の仕方

視覚障害者の利用のために、営利を目的とする場合を除き、「点字図書」「録音図書」「拡大図書」等を作成することを認めます。その際は、国際交通安全学会までご連絡ください。

非売品

交通バリアフリー教育の内容の選定と方法の開発

発行日　平成16年5月31日

発行所　財団法人　国際交通安全学会
東京都中央区八重洲2-6-20　〒104-0028
TEL　03（3273）7884　FAX　03（3273）7054

許可なく転載を禁じます。